

FACULDADE NOVOS HORIZONTES

Programa de Pós-graduação em Administração
Mestrado

VÍNCULOS ORGANIZACIONAIS:

os elementos que unem os docentes a uma instituição mineira de ensino
profissionalizante

Wellington Pereira de Souza

**Belo Horizonte
2013**

Wellington Pereira de Souza

VÍNCULOS ORGANIZACIONAIS:

os elementos que unem os docentes a uma instituição mineira de ensino
profissionalizante

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Honório

Linha de pesquisa: Relações de poder e dinâmica das organizações

Área de concentração: Organização e estratégia

Belo Horizonte
2013

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Declaro ter procedido à revisão da Dissertação de Mestrado, área de concentração: Organização e estratégia, de autoria de Wellington Pereira de Souza, sob a orientação da Prof. Dr. Luiz Carlos Honório, apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, intitulada: **“VÍNCULOS ORGANIZACIONAIS: os elementos que unem os docentes a uma instituição mineira de ensino profissionalizante”**, contendo 103 páginas.

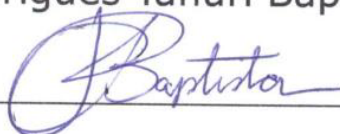
Dados da revisão:

- Aspectos linguísticos
- Aspectos textuais

Belo Horizonte, 29 de maio de 2013.

Prof.(a): Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista

Assinatura: _____





Faculdade Novos Horizontes
Mestrado Acadêmico em Administração

**MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO
DA FACULDADE NOVOS HORIZONTES**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Organização e Estratégia

MESTRANDO(A): **WELLINGTON PEREIRA DE SOUZA**

Matrícula: 770449

LINHA DE PESQUISA: RELAÇÕES DE PODER E DINÂMICA DAS ORGANIZAÇÕES

ORIENTADOR(A): Prof. Dr. Luiz Carlos Honório

TÍTULO: VÍNCULOS ORGANIZACIONAIS: os elementos que unem os docentes a uma instituição mineira de ensino profissionalizante.

DATA: 17/06/2013

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Luiz Carlos Honório
ORIENTADOR
Faculdade Novos Horizontes

Prof.ª Dr.ª Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo
Faculdade Novos Horizontes

Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Caçado Lima
Faculdade Pedro Leopoldo

Dedico este trabalho aos meus pais e a Aloísio, pessoas que mais uma vez mantiveram firme a proposta de me encorajar e ajudar a realizar meus sonhos.

Em especial, dedico a Cilmara, minha irmã, e muito mais, minha amiga, que caminhou como um anjo durante todo o mestrado e vibrou com cada palavra que escrevi.

AGRADECIMENTOS

Minhas primeiras palavras são a Deus, que sempre me dá força, condições de caminhar e que permitiu a realização deste trabalho.

A meus, pais o agradecimento é cada vez maior. Não há como deixar de sempre referendar as pessoas que apoiam e surgem com uma força maior a fim de criar um ambiente propício para conclusão de etapas cada vez mais ousadas.

A Aloísio, meu companheiro fiel, que se mostrou firme no intuito de acompanhar meu ideal como se fosse o seu, muitas vezes, abrindo mão dos seus momentos.

A minha pérola Cilmara, que soube falar as palavras certas na hora certa, que nos momentos de desespero e angústia me acalentou e impulsionou meu trabalho sem permitir que palavras como desânimo ou desistir pairassem sobre minha cabeça.

A Eustáquio, meu irmão de fé, que desde o primeiro momento se encheu de orgulho e repassou esse sentimento me encorajando cada vez mais a vencer a etapa.

A tia Elci por estar sempre, da sua maneira, presente em todas as etapas da minha vida.

Ao senhor Tito e dona Marlene pelo carinho e atenção que sempre me dispensaram.

A Erlon, colega de mestrado, que em dado momento se confundiu com irmão ou amigo, pelos incansáveis conselhos, ensinamentos e apoio. Não poderia deixar de agradecer pela oportunidade no CEFAP.

Ao meu orientador, o grande Doutor e mestre professor Luiz Carlos Honório, cujas palavras eu jamais vou esquecer “Agora é hora de você caminhar sozinho, eu vou apenas te orientar”, isso fez com que nossos encontros fossem um aprendizado a cada momento e possibilitou a escrita desta dissertação de forma agradável e prazerosa.

A todos do mestrado, em especial, a Carlito, Mariana, Ana e Bebel, que sempre ajudaram nas minhas dúvidas e dificuldades. A secretária Wania, pela grande presença e carinho em suas palavras.

Aos colegas do JK e, em especial, à Dra. Maria Lima das Graças, pelo grande apoio tanto pessoal como acadêmico, abrindo as portas para execução de meus trabalhos.

A Carla, minha grande amiga, que esteve presente nesta dissertação onde pratiquei muitos dos seus ensinamentos.

Aos estudiosos Sandro e Vanuza que me socorreram em momentos de dificuldade, participando para esse trabalho ter uma maior qualidade técnica.

"Não há despertar de consciência sem dor.
As pessoas farão de tudo, chegando aos limites do absurdo para evitar enfrentar
sua própria alma.
Ninguém se torna iluminado por imaginar figuras de luz, mas sim por tornar
consciente a escuridão."

Carl.G. Jung

RESUMO

Nos tempos modernos a forma de ver a organização vem mudando. Alguns estudiosos afirmam que há necessidade de se alcançar a subjetividade dos indivíduos. Assim, é necessário buscar formas para se vincular as pessoas à organização. No caso desta pesquisa, procurou-se analisar a forma como os docentes se vinculam a uma instituição de ensino profissionalizante no interior do estado de Minas Gerais. Neste sentido o estudo permitiu alcançar o objetivo da pesquisa que é analisar, em uma instituição mineira de ensino profissionalizante, como se estabelecem os elementos dos vínculos mantidos entre os professores e a escola. Para poder atingir o objetivo do estudo, foi feito um panorama geral de como se formou e como foi o desenvolvimento do ensino profissionalizante no Brasil, e como os docentes que estão ligados a essa modalidade de ensino vêm atuando. O embasamento teórico no que se refere a vínculos mais especificamente por docentes, partiu dos estudos elaborados por KRAMER; FARIA, 2007; PESSOA, 2008; ALVES, 2009; PEREIRA, 2011; PADUA, 2012. Mas procurou-se aprofundar os estudos recorrendo à psicanálise e ao comportamento dos docentes de uma forma geral. A instituição utilizada como objeto de estudo é denominada CEFAP. Trata-se de uma escola Técnica que está no mercado há mais de dez anos. Para a coleta dos dados, foi feita uma pesquisa qualitativa com 10 dos 41 docentes que compõem o corpo docente da instituição estudada. Optou-se por utilizar um roteiro de entrevistas semiestruturado, sendo os discursos gravados e, logo em seguida, transcritos, a fim de poder ser feita a análise de conteúdo. O material de análise forneceu subsídio para extração da essência dos relatos e assim revelar as subcategorias mais relevantes para os entrevistados. As análises demonstraram que, da tipologia de vínculos organizacionais discutidos nesta pesquisa, em número de dez, foram observados: a identificação com a organização, o sentimento de pertença, a cooperação nas atividades, a participação nas decisões, a idealização da organização, o reconhecimento e valorização dos indivíduos, a solidariedade, a integração entre os membros, o crescimento e desenvolvimento pessoal/profissional e a autonomia. Somente não está presente na escola o vínculo crescimento e desenvolvimento profissional e pessoal. Dos relatos, as subcategorias que mais se destacaram respectivamente foram: admiração, sentir-se membro, cooperação de um para o trabalho de todos, favorecimento da comunicação de baixo para cima, maior credibilidade dos projetos, reconhecimento e valorização do próprio trabalho, consideração pelos problemas alheios, convívio em momentos de confraternização, falta de oportunidade de qualificação e aperfeiçoamento, liberdade para organização do trabalho. Com relação aos vínculos, o que emergiu dos relatos foram apontamentos de que os vínculos, com exceção de oportunidade de qualificação e aperfeiçoamento, estão presentes na escola e assim permitem que os professores se identifiquem com a organização. Sendo assim, a única disparidade observada é a de que a instituição não prima por propiciar crescimento profissional ou mesmo incentivar que o corpo docente busque esse aprimoramento por conta própria.

Palavras-chaves: Vínculo organizacional. Corpo docente. Escola profissionalizante. Identificação. Pesquisa qualitativa

ABSTRACT

Nowadays the way one sees organizations has been changing. Some scholars argue that there is a need to reach individuals' subjectivity. Thus, it is necessary to seek ways to link people to organizations. In this research we have tried to see the way that teachers are linked to an institution of vocational education in the state of Minas Gerais, Brazil. In this sense the study allowed us to achieve the goal of the research, which is to analyze, in a vocational education institution, how it establishes the bonding elements that are kept between the teachers and the school. In order to achieve the aim of the study, we carried out an overview of how that kind of education was formed and developed in Brazil, as well as how teachers who are linked to vocational education have been performing professionally. The theoretical background regarding the teachers' specific links came from studies by KRAMER FARIA, 2007; PESSOA, 2008; ALVES, 2009; PEREIRA, 2011; and PADUA, 2012. But there was an attempt to deepen the studies, using psychoanalysis and teachers' behavior in general. The institution used as the object of study is called CEFAP, a technical school that has been in the market for over ten years. To collect the data, there was a qualitative study with 10 out of the 41 teachers who belong to the institution's faculty. We chose to use a semi-structured interview guide, where speeches were recorded and transcribed right after, so that the content analysis was done. The material analyses provided allowance for extracting the essence of the reports and thus reveal the most relevant subcategories for respondents. The analyses demonstrated that the typology of the ten organizational links discussed in this study were as follows: identification with the organization, a sense of belonging, cooperation activities, participation in decisions, the idealization of the organization, recognition and recovery of individuals, solidarity, integration among members, growth and personal / professional development and autonomy - the only feature which is not present in the school bond is professional and personal growth and development. From the accounts, the subcategories that stood out were, respectively: admiration, the feeling of being a member, cooperation of all to everyone's work, bottom-up communication, credibility of projects, recognition and appreciation of one's own work, consideration for problems of the others, sharing times of celebration, lack of opportunity and qualification improvement, freedom for work organization. With respect to the links, what emerged from the reports points out that the bonds, with the exception of qualification and improvement opportunities, are actually present in the school and thus allow teachers to identify with the organization. Therefore, the only disparity is that the institution does not provide material for professional growth nor does it even encourage the faculty to seek this enhancement on their own.

Keywords: organizational Link. Faculty. Vocational School. Identification. Qualitative Research.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Perfil dos entrevistados	69
QUADRO 2 – Categorias e subcategorias, dos fatores de vínculo organizacional ..	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

COAGRI – Coordenação Nacional do Ensino Agrícola

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PEP – Programa Educação Profissional

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

SEE/MG – Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais

SESG – Secretaria de Ensino de Segundo Grau

SESU – Secretaria de Educação Superior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Objetivos	18
1.1.1 Objetivo geral	18
1.1.2 Objetivos específicos	18
1.2 Justificativa	18
2 CONTEXTO DE PESQUISA	20
2.1 Um breve histórico sobre a educação profissional e a formação de educadores no país	21
2.2 O papel do professor no ensino técnico	28
3 REFERENCIAL TEÓRICO	36
3.1 Vínculo: conceituação	36
3.2 Vínculo organizacional: conceitos básicos	38
3.3 Elementos constitutivos do vínculo organizacional	43
3.3.1 Identificação com a organização	43
3.3.2 Sentimento de pertença	45
3.3.3 Cooperação nas atividades	46
3.3.4 Participação nas decisões	48
3.3.5 Idealização da organização	49
3.3.6 Reconhecimento e valorização dos indivíduos	50
3.3.7 Solidariedade	52
3.3.8 Integração entre os membros	53
3.3.9 Crescimento e desenvolvimento profissional/pessoal	54
3.3.10 Autonomia	55
4 METODOLOGIA	58
4.1 Tipo de pesquisa: descritiva	58
4.2 Abordagem da pesquisa: qualitativa	59
4.3 Método de pesquisa: estudo de caso	60
4.4 Unidade de análise e sujeitos de pesquisa	61
4.5 Coleta de dados	61
4.6 Tratamento dos dados	63
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	65
5.1 Caracterização da escola pesquisada e do perfil dos pesquisados	65
5.2 Análise de conteúdo dos vínculos organizacionais	69
5.2.1 Identificação com a organização	70
5.2.2 Sentimento de pertença	72
5.2.3 Cooperação nas atividades	74
5.2.4 Participação nas decisões	75

5.2.5 Idealização da organização	78
5.2.6 Reconhecimento e valorização dos indivíduos	80
5.2.7 Solidariedade	82
5.2.8 Integração entre os membros	84
5.2.9 Crescimento e desenvolvimento profissional/pessoal	86
5.2.10 Autonomia	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS.....	95
APÊNDICES	102

1 INTRODUÇÃO

No atual contexto econômico e social das organizações, o indivíduo é uma peça essencial para o sucesso organizacional. Freitas (2007) conceitua a organização como uma junção de três sistemas, quais sejam: técnico, político e cultural, afirmando que eles são interdependentes e que as ferramentas administrativas de estratégia organizacional, de estrutura e de recursos humanos devem funcionar de uma forma coesa. Para Faria e Schmitt (2007), uma estratégia importante das organizações é conquistar o corpo físico dos empregados e ir mais além, buscando chegar à subjetividade desses indivíduos.

Feldman e Anat (2002) explicam que o vínculo das pessoas com a instituição acontece quando elas se envolvem nas rotinas da organização, sendo esse envolvimento importante para haver um entendimento das tarefas e também dos objetivos da empresa. Os autores entendem que os dois conjuntos, quais sejam o entendimento das tarefas e os objetivos da empresa, interferem no desempenho da organização, visto que afetam a maneira de se adequar às mudanças. Esses argumentos demonstram a importância do vínculo para a organização.

Da mesma forma, essas constatações encontram respaldo em Faria e Schmitt (2007) que, refletindo sobre as diretrizes tomadas pela organização, informam que elas controlam os empregados por meio dos vínculos. Ainda nesse sentido, Muse (2008) afirma que a correlação entre a prestação de serviço e os benefícios é um intercâmbio positivo que se estabelece entre organização e trabalhador. Essa troca constitui não só uma analogia entre o sentimento do empregado e a percepção da estrutura organizacional, como também o vínculo com a organização e vice-versa.

Mas esse controle é feito de forma com que os indivíduos não percebam, pois é feito para atingir as características mais íntimas do trabalhador, quais sejam: “seus desejos, sua necessidade de pertencer, de filiação, de sentir-se amado e ser realizado” (FARIA; SCHMITT 2007, p. 1). Mas deve-se observar o fato de que, por existir vínculo com a organização, não se pode ter como certo que os objetivos serão atendidos, mas sim que vai existir um comprometimento com a finalidade de

conseguir os resultados, já que o indivíduo vinculado à organização se sente identificado, pertencente e participando (KRAMER; FARIA, 2007). Confirmando essa premissa, Muse (2008) explica que o apego emocional somado ao vínculo caracteriza a relação organização e empregado de maneira que os empregados continuam com a organização, porque é um desejo deles.

É importante ressaltar que o vínculo pode ser não só objetivo formado pelas ditas relações formais de trabalho, onde se pode ressaltar o contrato de trabalho, salário, entre outros, como também subjetivo, neste caso, haverá uma relação com o sentimento de pertença, com os fatores que implicam na filiação, se a organização permite a possibilidade de realização de desejos, se o empregado tem reconhecimento, entre outros (FARIA; SCHMITT, 2007).

Em síntese, Kramer e Faria (2007, p. 86) afirmam que o vínculo é uma relação privativa com a organização que eles chamam de “objeto” que, na verdade, é o resultado de uma relação de condutas, “sendo possível identificar nela (na conduta) a sua expressão (vínculo)”. Assim, os autores afirmam que há uma relação direta entre o comportamento de um indivíduo dentro da organização e os vínculos que são estabelecidos entre eles.

No que diz respeito a essa relação entre indivíduo e organização, Freitas (2000), afirma que a reunião de pessoas com a finalidade de concretizar um trabalho em comum faz surgir dois mecanismos psicológicos, sendo eles a identificação e a idealização com e da organização respectivamente. Além desses dois tipos de vínculos, outros também são estabelecidos para unir o indivíduo à organização: sentimento de pertença, cooperação, participação nas decisões, reconhecimento e valorização, solidariedade, integração, crescimento e desenvolvimento pessoal/profissional e autonomia (KRAMER; FARIA, 2007; PESSOA, 2008; ALVES, 2009; PEREIRA, 2011; PADUA, 2012).

No caso desta pesquisa, a organização é o CEFAP, que conforme o site da escola e consulta a documentos disponibilizados preliminarmente é uma instituição de ensino técnico privada. Tem a sua sede em uma cidade do interior do estado de Minas Gerais, que tinha seus cursos distribuídos em duas unidades. Visando a um maior

conforto para o corpo docente, alunos e técnicos administrativos, a escola, em maio de 2012, concentrou o seu espaço físico em um local único. Ele foi criado no ano de 2002, tendo o curso de Técnico em Farmácia-Habilitação Profissional como pioneiro para início das atividades educacionais. A escola ministra atualmente os cursos de: Farmácia, Segurança do Trabalho, Enfermagem, Metalurgia, Administração, Radiologia, Contabilidade, Logística e Edificações. Os cursos técnicos em Hospedagem, técnico em Desenho de construção civil e técnico em Nutrição e Dietética estão em processo de autorização de funcionamento em execução, para trâmite legal junto aos órgãos superiores educacionais.

A escola, que tem um corpo docente formado por 41 professores distribuídos nos turnos diurno, vespertino e noturno, tem como preceito básico fazer a complementaridade entre o Ensino Médio e a Habilitação Profissional Técnica. Somente as pessoas que já tenham concluído o ensino médio e não estejam cursando o ensino superior podem fazer os cursos técnicos profissionalizantes ofertados pela instituição.

O ensino profissionalizante no Brasil e em todo mundo vem buscando formas de se adaptar às mudanças que ocorreram a partir do século XX (MESSEDER, 2010). A partir dessa época, o ensino profissionalizante deixou de ser exclusivamente um formador de profissionais capacitados e passou a atender ao mercado de trabalho. O autor afirma que, com isso, o ensino foi direcionado à formação integral do indivíduo, formando um cidadão crítico, reflexivo e autônomo.

Para atender a essa necessidade, de acordo com Rehem (2009) cabe ao corpo docente adotar uma postura mediadora que dê condições ao aluno de aprender a aprender. Para isso, é necessário que ele busque seu próprio desenvolvimento, estando em processo de formação continuada e constante reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem.

Em entrevistas preliminares na instituição a ser pesquisada, apurou-se que, nos seus 10 anos de existência, não ocorreu envolvimento por parte do corpo docente com a instituição, conforme relatos do primeiro diretor, que está na instituição desde

2002 e da segunda diretora, que deu início a seus trabalhos em agosto de 2011. Outros relatos dos diretores apontam existir falta de comprometimento, pois os docentes não comparecem às reuniões de colegiado e não apresentam sugestões nos formulários distribuídos para pesquisa de qualidade e sugestões dos cursos. Ainda foi mencionado que os professores são contratados como autônomos, assim não existe o controle social. Para Faria e Schmitt (2007), é essencial que o trabalhador esteja engajado, criando, assim, um laço afetivo.

Outro ponto de destaque nos relatos do diretor quanto à relação dos docentes com a instituição está na falta de incentivo à qualidade. Para eles, a equipe docente não se preocupa em manter altos níveis de qualidade no ensino, de forma geral. O material didático preparado, o programa de ensino, o programa de aulas, todos são feitos dentro de níveis médios de qualidade. A impressão é de que a intenção é fazer o básico. As aulas são todas realizadas da forma mais conservadora, em que o professor transmite seu conhecimento por meio de aula expositiva, sem nenhum recurso didático que incentive a participação do aluno ou contribua para a construção do conhecimento. Outro ponto preocupante é que não se foca no aprendizado e sim na aprovação. Não há planejamento de atividade extraclasse que motive a participação do aluno no processo de aprendizagem. O grau de exigência com relação às atividades complementares é baixo e é normal ver professores pontuando de forma indiscriminada para “ajudar a classe”. Por fim, e talvez o mais importante, é que nenhum professor apresenta proposta de melhoria ou projetos que motivem a participação da comunidade docente no crescimento da instituição. Neste cenário a diretoria acredita que a identificação com a organização e a idealização da organização não são vínculos presentes na escola.

Tendo em mente as considerações teórico-estruturais até aqui expostas, faz-se a seguinte pergunta de pesquisa: **o que se observa de docentes quanto aos vínculos mantidos por eles com uma instituição de ensino profissionalizante?**

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

O objetivo desta pesquisa é analisar, em uma instituição mineira de ensino profissionalizante, como se estabelecem os elementos dos vínculos mantidos entre os professores e a escola.

1.1.2 Objetivos Específicos

- . Identificar e descrever os vínculos organizacionais estabelecidos pelos docentes pesquisados;
- . Aprofundar a compreensão a respeito de como os vínculos dos docentes com a instituição se configuram.

1.2 Justificativa

Segundo Coutinho (2006), tomando como referência o contexto de competitividade, o mercado demanda um novo perfil de trabalhador, que esteja comprometido com a organização a que pertence. De acordo com o autor, a importância do vínculo do indivíduo com a organização acontece com a constatação de que o aumento do comprometimento do indivíduo com a organização leva a melhores resultados e maior eficiência.

Para Coutinho (2006), esse cenário demonstra que compreender o processo de vinculação do indivíduo com a organização e suas consequências é vital. Mas os estudos sobre vínculo organizacional ainda são escassos no Brasil. Podem-se enumerar alguns poucos trabalhos, como: Kramer (2003), Faria e Schmitt (2007), Pessoa (2008), Alves (2009), Pereira e Honório (2011), Pereira (2011) e Pádua (2012). Dessa forma, este estudo busca aumentar o número de pesquisas na área, contribuindo para a compreensão dos processos de vínculos estabelecidos entre professores e instituição educacional.

Pesquisar o vínculo que os docentes estabelecem com a escola se justifica a partir do momento em que o professor em sala de aula é o representante direto da instituição junto aos alunos . Assim, a relação que ele estabelece com a escola poderá influenciar diretamente na forma como ele irá se posicionar na sala de aula. Dessa forma, o estudo dos vínculos poderá contribuir para que a instituição reveja a sua forma de gestão, reforçando ou aumentando o nível de comprometimento de seus empregados, o que irá gerar níveis mais elevados de qualidade no trabalho dos professores.

Esta dissertação está estruturada em oito partes, incluindo esta Introdução, a primeira parte. Na segunda parte, descreve-se a ambiência do estudo. Na terceira parte, apresenta-se o referencial teórico, para fundamentar o estudo proposto, focalizando os vínculos organizacionais e sua tipologia. Na quarta parte, explica-se a metodologia utilizada para a coleta de dados e sua forma de tratamento. Na quinta parte, expõe-se a apresentação e a análise dos dados. Na sexta parte, as considerações finais. Na sétima parte, as referências e, na oitava, o apêndice, contendo o roteiro de entrevista e a identificação dos indicadores no roteiro de entrevista.

2 CONTEXTO DE PESQUISA

O mundo vem mudando econômica, política e socialmente. Rehem (2009) entende que isso se dá em função de uma forte reestruturação produtiva, assim como também devido à reconversão econômica de forma mundial. Tomando como base os trinta últimos anos, a forma de executar o trabalho tendo como referência a produção, há de se falar em uma mudança radical. Ainda para o autor, isso acontece devido à grande velocidade com que os movimentos tecnológicos têm crescido e se desenvolvido. Nesse cenário, estão surgindo modificações macrossociais e macroeconômicas, acentuando diferenças, distorções e tensões sociais.

Pereira (2004) afirma que essas mudanças pelas quais o mundo vem passando estão levando toda a humanidade a buscar uma gama maior de conhecimento procurando saber como a tecnologia expressa sua marca no desenvolvimento, para, com isso, apoderar-se de suas ferramentas. Rehem (2009) lembra que, devido à rapidez com que tudo está acontecendo, surge a necessidade de uma maior flexibilidade ao trabalhador. Nesse contexto, surge a escola com um papel primordial.

Os diversos segmentos escolares também têm de se adequar a essas mudanças sociais, econômicas, políticas, assim como repensar a reestruturação capitalista e a dinâmica política de um desses segmentos que é a formação profissional que também sofre grandes mudanças: “são demandados profissionais com maior autonomia intelectual, sob competitividade desumana, para trabalhos precarizados e salários aviltados” (REHEM, 2009, p. 26).

Como reflexo da constante competitividade que emerge de uma sociedade voltada para a globalização, as instituições procuram novas tecnologias, assim como novos conhecimentos, engajando-se em um tempo cada vez mais rápido. Esse modelo atual vai atender à demanda atual, pois é ele que “responde pela formação do trabalhador que vai ser capaz de lidar com incertezas, de perceber as sutilezas que fazem diferença, de ter flexibilidade e agilidade, de saber surfar nas ondas das mudanças” (REHEM, 2009, p. 280). Para tais mudanças, é essencial que aconteça

uma nova pedagogia que irá compartilhar transformações nas políticas educacionais.

Para que haja um melhor entendimento de como o país se encontra posicionado no que se refere à formação profissional, é preciso descrever alguns momentos da história da educação profissional e também como se encontra a formação de professores para poderem atuar no ambiente educacional da formação profissional no Brasil.

2.1 Um Breve Histórico Sobre a Educação Profissional e a Formação de Educadores no País

Nos estudos de Moura, Garcia e Ramos (2007), existe um desequilíbrio ao se fazer uma comparação entre educação básica e educação profissional quando se fala de Brasil. Para se ter uma noção dessa realidade, antes do século XIX, não existe nenhum relato que possa remeter a uma política demonstrando haver qualquer iniciativa sistemática que possa diagnosticar a existência do campo da educação profissional. O que se pode perceber é uma educação propedêutica, que tem como alvo uma minoria elitizada, com a finalidade de preparar os alunos para uma carreira de futuros dirigentes. Só vão acontecer alguns inibidos movimentos para a educação profissional no começo de 1809, quando foi criado o Colégio das Fábricas, por atitude de D. João VI, príncipe regente na época.

No Brasil, o que se apresentava era uma visão assistencialista da educação. Isso acontecia para poder manter a ordem e os bons costumes, o que se dava pelo acolhimento dos menos abastados em casas. Nessas casas, eles aprendiam algum ofício e, em ato contínuo, recebiam educação básica para não terem condição de se rebelarem.

Percorrendo a linha do tempo, no início do século XX, surge um momento histórico que mudaria essa história da escola profissionalizante. O Presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas “aos pobres e humildes”, no ano de 1909. Já no ano de 1910, ele instalou 19 outras em várias unidades da Federação (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007).

Depois dessas instalações, em 1917, foi criada a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, no antigo Distrito Federal. Relata Machado (2008) que esta pode ser considerada como sendo a primeira iniciativa para que surgisse a formação docente. Os trabalhos da escola fizeram com que fossem formados 381 professores durante os 20 anos em que esteve em funcionamento.

Moura, Garcia e Ramos (2007) afirmam que grandes transformações políticas econômicas e educacionais aconteceram entre as décadas de 1930 e 1940. Foi um tempo de fortalecimento da burguesia industrial, deixando para trás a economia voltada para o negócio do café. Com a industrialização, foram necessários processos de modernização na produção e tal cenário fez surgir uma nova postura em relação à educação no Brasil. Ainda conforme descrito pelos autores, foram criados, então, vários decretos-lei para normatizar a educação nacional, o conjunto denominado Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, nome dado em homenagem ao ministro da educação em exercício na época, Gustavo Capanema. Mas há de se deixar registrado que, para Machado (2008), esses decretos não apresentaram relevância prática naquele momento da história.

Ainda segundo Moura, Garcia e Ramos (2007) tem-se que a base profissionalizante, que era ministrada no final do ensino secundário, era composta pelos cursos: normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. A duração desses cursos era a mesma que a do colegial, no entanto não davam habilitação compatível para o aluno ter acesso ao ensino de nível superior. Devido a essa disparidade, vai ocorrer, pela primeira vez, a possibilidade de haver uma equiparação mesmo que remota entre o que era chamado de colegial e os cursos profissionalizantes do ensino médio.

Essa equiparação, segundo Moura, Garcia e Ramos (2007), vai acontecer devido a uma época anterior à vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), época esta marcada por um período de grandes reflexões no que se refere à educação. Vale salientar a morosidade dos acontecimentos, pois, embora o projeto tenha começado a tramitar no Congresso Nacional em 1948, só começou a vigorar no ano de 1961.

A formação dos professores teve uma grande modificação, isso porque a LDB n. 4.024/1961, regulamentada em 1967/68, dispunha em seu artigo 59, a prescrição de duas frentes no que se refere à formação de professores. A primeira em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que dava formação para as pessoas que desejavam seguir a carreira no magistério do ensino médio e a segunda em cursos especiais de educação técnica, para os que se habilitavam para disciplinas do ensino técnico (MACHADO, 2008).

Na visão de Moura, Garcia e Ramos (2007), no contexto da LDB, os cursos profissionalizantes traziam prejuízo para os alunos, pois, como eles eram voltados para atender às necessidades imediatas do mundo do trabalho, o conteúdo prejudicava a continuidade dos estudos em nível superior, na medida em que o ingresso para esse nível exigia a participação em processos seletivos que tinham em sua base as Ciências, Artes e Letras. Ainda de acordo com os autores, havia uma grande diferença no que tange à formação dos professores, assim como à formatação dos cursos. Em ambos os casos, é possível perceber a ênfase na formação profissional e a redução das áreas do conhecimento que favoreciam, até então, a formação integral do indivíduo, possibilitando a ele, inclusive, o ingresso nos cursos superiores.

Em uma linha histórica, é publicado, em 1967, o parecer Conselho Federal de Educação - CFE n. 12/1967, sendo esse parecer o primeiro dispositivo que regulamentou os cursos especiais de educação técnica que tinham previsão para tal na LDB n. 4.024/61. O objetivo do parecer era esclarecer a finalidade desses cursos. Com base nesse parecer, a Portaria Ministerial n. 111/68 esclareceu que tais cursos seriam destinados aos diplomados em nível superior ou em nível técnico. Para Machado (2008), os cursos que eram destinados à formação de instrutores eram obrigados a ter no mínimo uma carga horária de 200 horas-aula. Há de se destacar o artigo 59 que também foi regulamentado pelo parecer CFE n. 479/68, que dispunha a respeito da obrigatoriedade de seguir um currículo mínimo além das orientações do parecer n. 262/62, que determinava a duração do tempo de formação dos docentes do ensino médio geral, além de descrever posteriores disposições que dessem possibilidade a futuras modificações, esclarecimentos ou até mesmo à substituição do referido dispositivo.

Machado (2008) afirma que, em 1968, em um cenário carente dos profissionais de ensino técnico habilitados, foi concedido ao Ministério da Educação e Cultura - MEC - uma autorização que se deu por meio do Decreto-Lei 655/69, para organizar e coordenar cursos superiores de formação de docentes para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. Ainda segundo a autora, com a finalidade de atender a essa procura do mercado, foi criada uma agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC (Fundação Cenafor ou Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional).

Ainda no contexto histórico, Machado (2008) menciona que, em 1970, o CFE aprovou, por meio do parecer 151/70, um plano para a formação de professores para a formação profissional e, por meio do parecer 409/70, o concurso vestibular e os currículos. Em 1971, é editado um novo parecer, o de número 111/71, que previa sobre formação de professores para disciplinas especializadas, valendo ressaltar que tal formação era voltada para o ensino médio em geral e tinha a finalidade de atender à Lei n. 5.692/71. Ainda conforme a autora, as diretorias do MEC de ensino agrícola, industrial e comercial foram fundidas em um só departamento de ensino médio. Devido à urgência de fazer valer o que estava disposto na referida lei, os cursos Esquemas I e II recebem normas adicionais do MEC. No que tange ao CFE, ele publicou o parecer 1.073/72 que tratava de currículo mínimo para a formação de professores para disciplinas correspondentes às áreas econômicas primária, secundária e terciária.

Corroborando os estudos de Machado (2008), encontra-se descrito, no trabalho de Moura, Garcia e Ramos (2007) que, nos anos de 1970, em uma época de ditadura militar, ocorre uma reestruturação na educação básica, por meio do Decreto-Lei n.º 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus. Para os autores, a edição do decreto foi uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos. Eles afirmam que, além da questão da estrutura, foram dadas novas nomenclaturas para os cursos. Os de nível primário e médio passaram a ser denominados 1º e 2º graus. O primeiro grau agrupou os antigos primário e ginásial e o segundo grau absorveu o antigo colegial.

Tendo como foco os anos de 1970, segundo Moura, Garcia e Ramos (2007), a educação do então curso que foi chamado de segundo grau assumiu um caráter prioritariamente profissionalizante. Houve a necessidade do aumento do número de vagas para o ensino superior, isso porque a demanda da população era de um nível de escolarização mais graduado. Mas, como o interesse do governo era aproveitar ao máximo o então chamado “milagre brasileiro”, momento em que o país vivia uma situação econômica muito boa e tinha necessidade de profissionais, então, foi feito o investimento na formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, como garantia de inserção no mercado de trabalho. Quanto às escolas particulares, não houve nenhuma adesão a esse tipo de política e elas mantiveram a educação elitista. Os autores entendem que, a visão das entidades de ensino de atender a Lei dos sistemas estaduais de ensino profissionalizante compulsório manteve a concepção curricular oriunda da referida Lei e, com isso, houve um empobrecimento de forma geral da classe estudantil. Isso se baseia no fato de que a visão era apenas a de uma formação geral do aluno, com uma profissionalização instrumental para o mercado de trabalho. A afirmação dos autores é que isso não é um fato que surgiu sem uma prévia concepção, o intuito era justamente o desenvolvimento do país, por meio da reforma educacional, pois esse princípio já vinha sendo adotado mesmo antes do período do “milagre brasileiro”, como já foi apontado anteriormente.

Nos escritos de Machado (2008), tem-se que, em 1977, o CFE publica uma nova resolução que instituía a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau. Com isso, ela fixou um currículo mínimo e determinou que as instituições de ensino que ofertassem os esquemas denominados de I e II os transformassem em licenciaturas. Não ficou somente no parecer mencionado, nos anos que vieram, compreendidos entre 1979 e 1982, o CFE emitiu diversos pareceres que abordaram assuntos, como: o registro de professores oriundos dos Esquemas I e II, autorização para a oferta de cursos emergenciais (Parecer CFE 1.004/80), a adaptação desses cursos aos termos da Resolução CFE n. 3/77 (licenciaturas), incluindo resolução sobre o assunto (Resolução CFE n. 1/81).

No ano de 1982, nova resolução foi editada agora com a numeração CFE n. 7/82 (de flexibilização), coincidindo com a publicação da Lei n. 7.044/82, que teve como fim alterar alguns dispositivos da Lei n. 5.692/71. Tal lei tratava de assuntos como a

obrigatoriedade da profissionalização do aluno no ensino de 2. grau (MACHADO, 2008).

Outra mudança drástica no âmbito do ensino no Brasil ocorreu no ano de 1986, de acordo com relatos de Machado (2008); foi quando houve mudança no organograma do MEC e foram excluídos os órgãos dedicados à formação docente para o ensino técnico vinculados ao MEC, quais sejam: a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (Coagri) e o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor). A autora descreve que as responsabilidades foram transferidas para a Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG) do MEC, que, por meio da portaria Sese/Sesg/MEC n. 355/87, instituiu um grupo de trabalho. A função desse grupo era elaborar uma proposta para a formação de cursos regulares de licenciatura plena de matérias específicas, do ensino técnico industrial de 2º grau.

Outro parecer foi publicado no ano de 1991, o de número 31/91, em que o CFE sugeriu o reexame da legislação pertinente, maior flexibilidade e melhor compatibilidade entre os textos legais que tratam do assunto (MACHADO, 2008).

A formação de professores teve uma mudança no ano de 1996 quando, segundo Machado (2008), foi promulgada a LDB n. 9.394/96. Essa lei teve importância significativa, porque trouxe referências gerais para a formação de professores que ministravam as disciplinas específicas, como: formação mediante relação teoria e prática, aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos, e prática de ensino de, no mínimo, 300 horas. Ainda segundo a autora, no ano seguinte, baixou-se o Decreto n. 2.208/97. Tal decreto tinha o intuito de regulamentar os artigos da nova LDB referentes à educação profissional. Mais especificamente, seu artigo 9º dispunha que, a partir daquela data, não só os professores das disciplinas do ensino técnico estavam capacitados para ministrá-las, mas também instrutores e monitores passaram a ser habilitados para tal ensino.

Machado (2008) entende que era um absurdo a baixa capacitação com relação às exigências de habilitação docente. Um fato ainda mais grave era a forma da seleção dos profissionais para a docência. A seleção era feita visando à experiência

profissional e foi abolido o pré-requisito referente à preparação para o magistério. O pré-requisito não precisaria ser prévio, pois poderia se dar em serviço. Além disso, manteve-se a admissão de programas especiais de formação pedagógica. Mesmo com toda essa banalização, cursos regulares de licenciatura foram também citados, mas o que se notou foi que não existiram quaisquer referências mais concretas.

Outro estudioso que também fez alusão à LDB é Messeder (2010). O autor afirma que a educação profissional não se funda de forma individualizada, pois ela, na verdade, é complementar à educação básica. Afirma ainda que ela tem como objetivo não apenas a formação de profissionais técnicos de nível médio, mas tem o intuito de qualificar, requalificar e ainda mais a reprofissionalização para indivíduos sem mensurar a sua escolaridade. A meta da educação profissional é, na verdade, a atualização tecnológica e habilitação nos níveis médio e superior. O autor acrescenta que essa educação é considerada um ponto de partida para todo o cenário que envolve a educação profissional.

Encontra-se, nos relatos de Pereira (2004), que foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no. 9394, de 20 de dezembro de 1996 e de acordo com as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, que se deu início à reversão do quadro da educação brasileira. Nesse momento, vai existir um fortalecimento da exigência para cursos de formação. Eles devem suprir não só as deficiências resultantes do distanciamento entre o processo de formação docente e sua atuação profissional, mas também considera que existe uma necessidade de levar o professor a um preparo no que tange à forma de lidar com práticas pedagógicas dando uma grande ênfase à necessidade da construção de competências e habilidades.

Outras informações importantes para esse contexto da evolução do ensino profissionalizante podem-se encontrar no trabalho de Moura, Garcia e Ramos (2007) segundo os quais, em 1997, foi publicado o Decreto n. 2.208/97. Nele, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e as ações que foram oriundas dele ficaram conhecidas como a Reforma da Educação Profissional. Abarcava, nesse assunto, o ensino médio que, a partir dessa data, retoma legalmente um sentido puramente propedêutico que vem a ser a preparação para um ensino mais

completo. No que se diz respeito aos cursos técnicos, estes passam a ser oferecidos de duas formas. Uma, em conjunto com o ensino médio, em que o estudante tem a possibilidade de no mesmo momento cursar o ensino médio. A outra forma que foi oferecida é um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos. Nesse caso, havia a possibilidade de o aluno cursar os dois na mesma instituição onde havia uma concomitância interna. Quando ocorria em diferentes instituições, presenciava-se uma concomitância externa ou sequencial, em que a formação técnica se dá após a educação básica (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007).

No ano de 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do parecer CNE/CP n. 5/06, faz uma apreciação quanto ao CNE/CP n. 2/02 que traz em seu escopo assunto pertinente a diretrizes curriculares nacionais para cursos de formação de professores para a educação básica. Machado (2008) explica que existia ainda a previsão quanto aos cursos de licenciatura que tinham como objetivo a formação de professores para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional de nível médio. A implementação desses objetivos seria concretizada diante do fato previsto de que os cursos seriam organizados em habilitações especializadas por competência curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas diretrizes curriculares pertinentes.

As evidências apresentadas até aqui demonstram que as ações para a formação de docentes no que se refere à educação profissional devem estar permeadas de uma política pública incisiva. Os autores discutidos entendem que não existe a possibilidade de a educação profissional ser tratada de forma marginal e fragmentada como registra a história.

2.2 O papel do Professor no Ensino Técnico

Para falar do papel do professor, toma-se de início o estudo de Messeder (2010) que afirma que o mundo sofreu uma mudança a partir da segunda metade do século XX que, concomitantemente, levou a transformações na prática profissional. Como reflexo disso, o autor entende que a educação que, durante muito tempo, não foi alvo dessas mudanças, também passou a ter necessidade de mudança de postura. Por isso, pode-se perceber que houve inquietação nos ambientes que envolvem o

setor educacional, levando a reformas que têm como objetivo a adequação às novas necessidades.

No que diz respeito ao Brasil, o estudo de Pereira (2004) que trata do assunto da profissionalização docente, revela um contexto preocupante, pois estão sendo aceitos docentes sem formação em pedagogia nas mais diversas áreas.

No entanto, se tomar como referência a posição de Messeder (2010), tem-se a informação de que grande parte dos perfis profissionais que o setor profissional busca deve apresentar traços ligados à formação geral do trabalhador, isso porque o indivíduo deve carregar na sua formação traços bem fortes no que se refere a características humanistas, científicas e tecnológicas, acrescidas de traços de tomada de decisão, condições de trabalhar em grupo e se adequar a mudanças.

Araújo (2008), no intuito de explicar esse ambiente, afirma que não há como tratar de estratégias de formação dos trabalhadores de forma separada dos projetos de desenvolvimento social. É preciso ter em mente que, em qualquer circunstância em que o assunto for a educação profissional, tem que se ter em mente ou pelo menos pressupor uma opção política no que tange à sociedade que se deseja construir e/ou fortalecer. O autor menciona que os projetos educacionais da atualidade ou buscam se adequar a uma realidade instituída ou vão de encontro ao estabelecido ou se comprometem com outro modelo societário, em que o ser humano seja a peça que dará o norte para as decisões.

A história da educação, que passa também pela educação profissional, é motivo de estudos de Araújo (2008) que entende que ela é marcada por duas abordagens: pragmática e práxis. A abordagem pragmática, para o autor, está embasada na filosofia da educação e tem por base o pragmatismo. Essa abordagem está fundada em princípios que se baseiam e até mesmo se preocupam com uma formação comprometida com os interesses imediatos. Já no entendimento da pedagogia da práxis, toma-se como a sua origem uma base filosófica com a sua estrutura voltada para a formação comprometida com a construção de um futuro mais justo, que beneficie a qualificação dos trabalhadores.

Nesse sentido, o docente que se orienta pela pedagogia pragmática tem uma forma de trabalhar a educação cujo processo é limitador devido a uma característica acrítica. Nesse caso, o profissional da educação, é de se pressupor, detém o conhecimento, mas, devido às circunstâncias, ele se sente limitado e não tem uma percepção de quais serão os prejuízos em que a sua prática poderá resultar. Assim, Araújo (2008) afirma que esses profissionais estão vinculados à pedagogia pragmática, pedagogia esta que está embasada no escolanovismo, do tecnicismo educacional, do direcionamento dado pela Teoria do Capital Humano e, tratando de algo mais recente, pela chamada Pedagogia das Competências. No entanto, se forem tomados por base os conceitos marxistas e gramscianos¹, têm-se os vínculos na pedagogia da práxis como formadores de uma escola unitária, politécnica e de uma formação unilateral. O profissional que se norteia de acordo com essa pedagogia orienta tanto a si quanto ao mundo social e natural instruindo-se pelo trabalho.

Rehem (2009) e Pereira (2004) ressaltam que, considerando as duas correntes, na pedagogia pragmática, tem-se o indivíduo presente em duas situações, uma em que ele é formado para a produção e a outra em que ele é educado para a empregabilidade. No que diz respeito à pedagogia da práxis, eles entendem que ela busca a formação integral do homem, de forma que ele adote postura autônoma, crítica e reflexiva, mas isso não só no que se relacione ao mercado de trabalho, mas também no que diz respeito a todos os outros indivíduos.

Pereira (2004) entende que, quando o assunto é a educação brasileira, é indispensável pensar uma reestruturação curricular que combine teoria e prática, o científico e o tecnológico, com aprendizados que levem o aluno à condição de permanecer e até mesmo trabalhar em um mundo produtivo com possibilidade de grandes e contínuas mudanças, fazendo-se e até mesmo tornando-se um indivíduo autônomo, crítico e pesquisador.

¹ Segundo Gadotti (2009) esses conceitos que vinculam a Pedagogia da Práxis referem-se à ideia da formação de pessoas que irão produzir através da educação levando à empregabilidade e ser referência fundamental no mercado

Agregando informações de Rehem (2009) na discussão, tem-se que, tomando a educação profissional contemporânea no que se refere a seus conteúdos e como comprometida com a formação do educando para o mercado de trabalho das economias globalizadas, não se pode tomar como base uma mera e resumida lista de sabedoria e muito menos ter esses conteúdos estruturados em disciplinas fragmentadas, cujo ensinamento dos docentes fiquem apenas entre os muros da escola.

Por outro lado e, compondo o cenário atual, é consenso de Machado (2008), Araujo (2008) e Pereira (2004) que o profissional docente com a devida qualificação é escasso no universo acadêmico, o que pode ser considerado como um ponto fraco e, com isso, Machado (2008) afirma que está cada vez mais estrangulado o crescimento da educação profissional no Brasil. Nos dias atuais, pode-se dizer que ofertas são encontradas para formação de profissionais por meio de cursos de pós-graduação, educação corporativa e educação à distância, mas que não atendem à demanda que se tem no mercado. Além disso, observa-se que ainda está em um número muito reduzido a oferta dos cursos de licenciatura, mesmo havendo conhecimento de que esses cursos são notoriamente indispensáveis, por sua natureza, o que privilegia a reflexão sobre a prática docente (MACHADO, 2008).

No que tange ao assunto da formação do docente, de acordo com Araújo (2008), o que se deve levar em conta é a articulação dos conhecimentos técnicos de determinadas áreas, dos conhecimentos didáticos e do saber do pesquisador. O autor afirma que, em relação aos saberes didáticos, não se pode ficar preso apenas no que ele chama de pura transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. O objetivo é ultrapassar a educação dada nos bancos das escolas e ter como meta uma linha científico-reflexiva, levando em conta que a opção por uma linha de atuação vai delinear qual será a tipologia de projeto político pedagógico que se pretende adotar, pois é com essa escolha que se determinará o tipo de profissional que se pretende formar.

Para satisfazer a demanda de um educador, como foi dito anteriormente, não apenas como um transmissor e sim como educador, é necessário determinar o perfil desse profissional que se deseja. Para Araújo (2008), o perfil não é formado por

especialidades externas e sim por características que tenham uma interface entre si, como: ser intelectual, problematizador, intermediário entre ensino-aprendizagem, diligenciador da prática da liderança intelectual, condutor do exercício da cidadania e orientador quanto ao compromisso técnico que deve existir na sua área de conhecimento.

Corroborando esse pensamento, Machado (2008) e Rehem (2009) afirmam que as características do perfil do docente de educação profissional têm se tornado mais exigentes e específicas. Para eles, a característica de artesão, segundo a qual o professor da oficina-escola impõe um modelo e o aluno segue, não pode mais existir. Hoje há uma nova exigência, aquela em que o professor tem que ter melhor formação e, assim, suprir o mercado de profissionais aptos a atender às necessidades da sociedade.

Especificamente, Machado (2008) pondera que um ponto basilar no perfil do profissional que atua no ensino técnico é ter características voltadas para a reflexão e pesquisa. E, para isso, ele tem de ter seu conhecimento sustentado em bases científicas, nos conceitos das ciências naturais, matemáticas e humanas, e deve saber interpretar o mundo a sua volta. Nesse contexto, a autora afirma que é essencial que haja um comprometimento com a profissão de educador para permitir aos alunos a compreensão de forma reflexiva e crítica. Os alunos deverão ainda estar capacitados a entender a diversidade regional, política e cultural, tornando-se capazes de colocar o seu conhecimento tecnológico em todo o contexto que envolva a sociedade.

Assim, o professor, para Machado (2008), deve possuir um perfil com três níveis de complexidade para que ele possa desenvolver: capacidade de aplicar o conhecimento em conjunto com as habilidades instrumentais; capacidade de executar objetivos tecnológicos e, por fim, capacidade de inovar, utilizando novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas.

O perfil profissional do professor de educação foi pesquisado por Rehem (2009). Ele realizou seu trabalho de pesquisa junto à comunidade brasileira de professores, coordenadores e dirigentes de educação profissional. Segundo o autor, a pesquisa foi realizada em três etapas. A primeira foi uma pesquisa documental em que ele

levantou os diversos perfis dos docentes, encontrando um rol de competências que responderia aos desafios impostos a esses profissionais. Num segundo momento, foi feita uma consulta a 38 especialistas, a fim de validar esse rol de competências, que resultou na exclusão de algumas delas e na reorganização desse rol. E, por fim, ele pôde avaliar o perfil de professor por uma amostragem de 5,18% dentre professores e dirigentes de educação técnica em todas as regiões do Brasil.

As competências encontradas por Rehem (2009) foram as seguintes:

- . Conhecer, organizar e gerenciar programas de ensino e situações de aprendizagem, considerando o perfil a ser formado;
- . Gerenciar a progressão da aprendizagem do aluno;
- . Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas, considerando a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos;
- . Envolver os alunos no processo de aprendizagem, promovendo o desejo de aprender, fazer aprender a partir de problemas, desafios e incertezas, com o objetivo de desenvolver nos alunos a habilidade para o enfrentamento da realidade profissional;
- . Conduzir o processo de aprendizagem de forma conjunta com os outros professores para garantir o desenvolvimento das competências necessárias;
- . Enquadrar a parte do currículo sob sua responsabilidade em um contexto amplo de formação integral do indivíduo, avaliar a aprendizagem dos alunos em perspectiva formativa, contínua, participativa e diagnóstica;
- . Administrar a diversidade existente entre os alunos, incluindo os portadores de necessidades especiais;
- . Dominar os conteúdos curriculares da área sob sua responsabilidade;
- . Correlacionar o perfil profissional com o componente curricular sob sua responsabilidade;
- . Integrar os saberes eruditos de sua formação específica aos conhecimentos a serem ensinados na disciplina, considerando o conhecimento prévio dos alunos;
- . Investigar a realidade para novas descobertas e construções, levando os alunos a essa mesma investigação; refletir continuamente sobre o processo educativo;

- . Reorganizar o programa, sempre que necessário, atendendo às mudanças que ocorrem no meio social, político e econômico;
 - . Saber fazer o que ensina; reconhecer as demandas do mercado para os profissionais técnicos na sua área de conhecimento;
 - . Conhecer e ter visão crítica dos processos de produção integrantes da profissão objeto de formação do curso técnico;
 - . Conduzir os educandos para aprenderem a ser pessoas e profissionais íntegros;
 - . Elaborar projetos em equipe, conduzindo grupos de trabalho com o objetivo de lutar contra a discriminação;
 - . Participar ativamente na formulação e execução do projeto político pedagógico, com consciência do significado de preparar pessoas para o mercado de trabalho;
 - . Perceber a realidade de cada aluno, relacioná-la com a realidade da educação e da área de formação do curso técnico;
 - . Compreender a formação do trabalhador sob a ótica de integralidade;
 - . Exercer liderança pedagógica e profissional, articulando-as nos movimentos socioculturais da comunidade em geral, assim como, especificamente, em sua categoria profissional;
 - . Manter formação continuada;
 - . Saber explicar e fundamentar suas práticas;
 - . Desenvolver o senso de responsabilidade, solidariedade e justiça;
- Refletir continuamente sobre a própria ação e conduta docente e experimentar técnicas e métodos diferentes, inovando.

No que tange ao professor da educação técnica, segundo Rehem (2009), ele deve ter conhecimentos pertinentes ao trabalho e, além de conhecimentos científicos das disciplinas que aprendeu, ele deve saber ensinar o que sabe fazer. Acrescenta ainda o autor que ele deve ter formação docente, formação disciplinar e experiência na área de trabalho.

Ainda na visão de Rehem (2009) e de Freire (2008), o papel do professor de educação profissional é promover a interação de todos os diferentes elementos que influenciam na formação profissional. Nesse processo, o educando deve aprender

pela interação, tendo como base suas próprias experiências. Ou seja, através de sua própria realidade e vivência, o educando assimilaria mais facilmente o contexto sócio-político-econômico e cultural, por meio de uma reflexão crítica e transformadora aliada à vivência, à pesquisa, ao acerto e erro, à comparação, à provocação, ao intercâmbio e à observação.

Na visão de Freire (2008), para poder ensinar, deve-se sempre indagar, pois o educando é questionador, uma vez que ele carrega consigo o saber social. E esse saber vem de uma curiosidade que se dá automaticamente e se transforma em criatividade. Mas o autor ressalta que essa criatividade deve ser feita com ética. Nessa parte, ele vai destacar muito e construir alguns pensamentos a respeito da ética e da estética, uma vez que educar é substantivamente formar. A importância desse ponto é que mudar é possível, mas desde que assuma a mudança operada.

Nesse processo, o professor passa a ser mediador ou, como afirma Berger² (2002) citado por Rehem (2009), assistente da aprendizagem dos estudantes, de forma a promover o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Do docente, espera-se uma intervenção levando à aprendizagem por meio do aprender pela interação e outros meios que já foram mencionados, pois é função do professor desenvolver a aprendizagem assistida na direção da autonomia.

Nesse sentido, Rehem (2009) acredita que o grande desafio que esse profissional enfrenta está ligado à formação e sua valorização, especialmente se for considerado que os cursos técnicos passam por frequentes transformações, exigindo, dos professores, renovação, desconstrução, reconstrução e inovação. Para Freire (2008), esses valores têm de ser coerentes.

² BERGER, Ruy L. A Formação para a complexidade do ofício de professor. In: PERRENOUD, P. *et al* (orgs.). **Formando professores profissionais?** quais estratégias? quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Com o objetivo de compreender a noção teórica de vínculos organizacionais, são apresentados alguns conceitos em relação ao tema, levando-se em consideração as postulações de autores ligados à psicologia, sociologia e administração. Isso porque, como se verá, ainda não há um consenso em relação ao tema. Em seguida, são apresentados alguns preceitos básicos sobre o assunto. Por fim, descreve-se a tipologia de dez elementos constitutivos dos vínculos organizacionais.

3.1 Vínculo: Conceituação

De acordo com Zimerman (2000, p. 124), o termo vínculo “não tem uma significação semântica uniforme entre os diversos autores que se aprofundam no seu estudo”. Alguns trabalham com o enfoque conceitual de vínculo a partir de elos que ligam o indivíduo ao mundo exterior. Outros consideram vínculo como a designação de diferentes tipos de ligação entre os objetos e a estrutura egoísta do indivíduo.

Ainda de acordo com Zimerman (2000), o termo *vínculo* tem origem na palavra latina *vinculum*, que significa união, ligadura, atadura com característica duradoura. Por outro lado, e reforçando o conceito anterior, segundo o autor, *vínculo* provém da “mesma raiz da palavra **vinco** [...], alude a alguma forma de ligação entre as partes que estão unidas e inseparadas, embora claramente delimitadas entre si” (ZIMERMAN, 2000, p. 124, grifo nosso). Segundo o dicionário Aurélio, a palavra vínculo significa ligar, prender com vínculos, ligar moralmente, impor obrigação, sujeitar, perpetuar, eternizar. No entendimento de Ferreira³ (1999), citado por Faria e Schmitt (2007), vínculo é “tudo que ata, liga ou aperta”.

O indivíduo pode se vincular, ou seja, se unir, se atar ou se ligar a outro indivíduo, a um objeto, a um grupo, a uma organização ou a uma instituição. O vínculo possibilita a relação entre um indivíduo e outro e entre um indivíduo e um objeto que ele identifique importante para a realização de suas necessidades, seus desejos ou para a satisfação de suas pulsões. O vínculo pressupõe uma relação de cumplicidade, pois, para haver a vinculação, é necessário que as partes tenham um interesse pela relação,

³ FERREIRA, A. B. H. **O novo dicionário Aurélio**. São Paulo: Nova Fronteira, 1999.

uma necessidade ou um desejo pela vinculação (FARIA; SCHMIT, 2007, p. 8).

Bion⁴ (1970) e Pichon-Rivière⁵ (1998), citados por Alves (2009, p. 27), afirmam que todo indivíduo é composto por uma trama vincular que determina a forma particular com que cada um se relaciona com o outro. Dessa forma, “o vínculo é a maneira particular com que o sujeito se relaciona com o outro, criando uma estrutura particular para cada caso e cada momento”.

Faria e Schmitt (2007), considerando seus estudos de Laplanche (2001), Pichon-Rivière (2007), Kaës *et al.* (1991) e Freud (1988), consideram o vínculo como o processo que possibilita ao indivíduo reconhecer o outro como objeto de desejo e se reconhecer como sujeito. Para os autores, por meio desse processo, o indivíduo poderá interagir com o mundo exterior.

O conceito de vínculo, para Kramer e Faria (2007), pode ser entendido como uma estrutura da qual faz parte o indivíduo e um objeto que, no caso em pauta, é a organização, havendo um envolvimento de forma única entre os dois que será construído a partir dos diversos elementos que constituem o vínculo.

Já Pichon-Rivière (2007) compreende que o vínculo é a maneira específica de como cada ser humano tem o seu envolvimento com o outro ou mesmo com a sociedade, levando em conta a particularidade do caso específico e o momento em que acontece. Para o autor, o vínculo é um contexto dinâmico com uma evolução de tendência que abarca o indivíduo e a instituição.

Segundo Fernandes (2003), o conceito pichoniano de vínculo está ligado ao de comunicação, conduta e papel social. Nesse sentido, para Pichon-Rivière (2007), o inconsciente é um reservatório em que ficam acumuladas as pautas de conduta em relação com os vínculos e papéis que o indivíduo estabelece. Já Fernandes (2003) considera vínculo como a convivência em que a experiência emocional envolve alguns indivíduos ou até mesmo partes do mesmo indivíduo.

⁴ BION, W R. **Experiências com grupos**: os fundamentos da psicoterapia de grupo. Rio de Janeiro: Imago, 1970.

⁵ PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do vínculo**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Segundo Zimerman (1995), pode-se entender que os vínculos são, na verdade, elementos de conexão intra, inter e transpessoais e essa vinculação está sempre envolvida de sentimentos ou até mesmo de fantasias inconscientes. Dessa forma, para Zimerman (2000) e Fernandes (2003), o conceito de vínculo está relacionado a três planos das relações do indivíduo, a saber: intrapessoal, que diz sobre como os objetos internalizados se relacionam; interpessoal, que trata da forma como o indivíduo se relaciona com as pessoas do seu ciclo de convivência; transpessoal que está relacionado às diversas formas como os indivíduos se vinculam às novas leis e valores dos demais grupos, assim como aos papéis que desempenham no contexto sociopolítico cultural em que estão inseridos.

Para Berenstein⁶ (2001), citado por Alves (2009), cada nova vinculação do indivíduo traz a possibilidade de marcar e de constituir a sua subjetividade. Por meio do vínculo, o indivíduo se liga a um objeto, com uma área que é representável e uma que não é. Assim, o não representável recebe também uma inscrição que é própria das estruturas vinculares. Dessa forma, para o autor, falar de vínculo só é possível com a presença de um objeto externo que cria a condição de bidirecionalidade, em que ambos são simultaneamente lugar do próprio desejo e lugar do desejo do outro. No caso desta pesquisa, o objeto externo é a organização. O vínculo do indivíduo com a organização é discutido na próxima seção.

3.2 Vínculo Organizacional: conceitos básicos

Toda organização, por maior que seja sua evolução tecnológica, tem como principal ativo o ser humano. Siqueira e Gomide Júnior (2004) entendem que, para o indivíduo conseguir atender às imposições do mercado, é imperativo que sua força de trabalho esteja envolvida com seus objetivos. Ao mesmo tempo, as teorias de qualidade de vida propõem condições de trabalho mais humanas e que motivem o empregado. Pensando nisso, os gestores de Recursos Humanos vêm buscando formas de tornar o envolvimento do empregado com a organização inabalável, bem como sua satisfação com o trabalho.

⁶ BERENSTEIN, I. **Família e doença mental**. São Paulo: Escuta, 2001.

Diante desse cenário, Siqueira e Gomide Júnior (2004) afirmam que as décadas de 1960 e 1970 apresentaram mudanças significativas na compreensão de fatos que podem influenciar os resultados da organização. O assunto predominante foi a satisfação e o envolvimento com o trabalho, na busca por respostas em direção ao nível de produtividade e às taxas de absenteísmo e *turnover*. Esses estudos também passaram a ser usados como forma de gerar uma lista que serviria como recurso de gestão estratégica, que buscava aumentar a produtividade e reduzir os índices de faltas e substituição de empregados.

Outra afirmação de Siqueira e Gomide Júnior (2004) é que a satisfação no trabalho ganhou destaque por haver a crença de que ela é fator determinante no comportamento do indivíduo na organização. Acredita-se que pode haver uma redução de custos com a força de trabalho, quando esta é composta por um contingente de trabalhadores satisfeitos que, conseqüentemente, é estável no trabalho, assíduo e produtivo. Outro pressuposto é de que indivíduos satisfeitos com o trabalho o são, como consequência, com as experiências pessoais que têm reflexo na vida social do indivíduo. Nesse sentido, o trabalhador satisfeito pode se tornar uma pessoa integrada socialmente à sua família e com maiores níveis de bem-estar físico e mental. Para os autores, vínculos saudáveis no ambiente de trabalho sustentam uma vida saudável no ambiente social e familiar. Isso leva a crer que pessoas com alto nível de satisfação no trabalho são as que menos planejam sair, são mais frequentes, têm melhor desempenho e maior produtividade, tendendo a manter altos níveis de envolvimento com a organização.

De acordo com Chanlat (2001), o método de gestão baseado na excelência tem como princípio que a produção organizacional seja melhor que a de seus concorrentes, o que torna a qualidade, a força, a adaptação e o empenho da equipe um desafio constante. Além disso, deve haver maior autonomia no trabalho, por meio do compartilhamento de responsabilidades e da recompensa material e simbólica aos indivíduos responsáveis pela produção, aliada a hierarquias mais igualitárias, à flexibilidade e à generalização de conhecimento por parte da mão de obra. Para Faria e Schmitt (2007), esse método de gestão faz com que os indivíduos se mobilizem para contribuir com o êxito da organização, por meio da canalização

de energia física, afetiva e psíquica. Nesse sentido, a organização se torna local de superação, identificação e projeção do indivíduo.

Segundo Faria e Schmitt (2007), por ser o homem um ser complexo, a organização busca controlá-lo, para garantir que seus objetivos sejam alcançados. Esse controle objetiva atingir, de forma sutil, a subjetividade do indivíduo, por meio do estabelecimento de vínculo entre ele e ela. Por outro lado, “o indivíduo trabalha para realizar suas necessidades sociais e psíquicas [...]. Para trabalhar, o indivíduo estabelece vínculos, que é um componente das relações sociais e afetivas e refere-se diretamente à subjetividade humana” (FARIA; SCHMITT, 2007, p. 3). Nesse caso, a relação indivíduo *versus* organização pode ser considerada uma relação de troca.

Em seus estudos, Faria e Schmitt (2007) concluíram que o sucesso de funcionamento das organizações sofre influência dos vínculos estabelecidos entre os indivíduos e elas, denominado vínculo organizacional. Esse vínculo leva a um ambiente de trabalho com empregados mais envolvidos e garante que suas metas sejam atingidas conforme o planejado.

Faria e Schmitt (2007) consideram que, para a organização, é imprescindível que o trabalhador esteja engajado a ela, estabelecendo laços afetivos. Dessa forma, será possível mediar os possíveis conflitos existentes, bem como exercer sobre o indivíduo controle social. Esse controle se dá de forma sutil, sem que o empregado perceba que está sendo controlado. Para Enriquez⁷ (1999), Motta⁸ (1993) e Faria⁹ (2003), citados por Faria e Schmitt (2007, p. 3) “o vínculo é uma das formas de controle social exercido pela organização”.

De acordo com Kramer e Faria (2007), o vínculo organizacional é uma relação que o indivíduo estabelece a partir do seu trabalho, denotando o seu grau de ligação com a organização, o grau de envolvimento com os seus projetos e objetivos, assim como o comprometimento com seus problemas, políticas, desempenho e resultados.

⁷ ENRIQUEZ, M. **Nas encruzilhadas do ódio**. Paranoia, masoquismo, apatia. São Paulo: Escuta, 1999.

⁸ MOTTA, F. C. P. Controle social nas organizações. **RAE**, São Paulo, FGV, v. 33, n. 5, p. 68-87, set.,out. 1993.

⁹ FARIA, L. Algumas reflexões sobre a competência e a incompetência: desafios para intervenção psicopedagógica. **Sobredotação**, n. 4, p. 25-36, 2003.

O fato de haver vínculo com a organização não garante que os objetivos serão atendidos, mas sim que haverá um comprometimento com a busca de resultados, já que o indivíduo vinculado à organização se sente identificado, pertencente e participando dela (KRAMER; FARIA, 2007). Cabe ressaltar que, ao promover melhoria na qualidade da produção e desempenho, redução das taxas de rotatividade de empregados e ausência ao trabalho, o vínculo com a organização poderá ser positivo. O vínculo negativo ou fraco, segundo Kramer (2003), pode levar a um resultado nefasto para a organização, uma vez que pode provocar a queda na produtividade e o aumento dos níveis de absenteísmo e *turnover*.

Essa questão de o vínculo ser forte ou fraco, segundo a visão de Fernandes (2003), deve-se ao fato de existirem três elementos nessa relação: o emissor, o receptor e as mensagens que são formadas por códigos. Assim, na estrutura vincular, há uma interação entre o sujeito e o objeto que se alimentam mutuamente. Essa atitude é que irá criar uma internalização da relação, momento em que “adquire uma dimensão intrassubjetiva com as características de gratificação ou frustração inerentes a um vínculo 'bom' ou 'mau' ” (FERNANDES, 2003, p. 66).

Segundo Kramer (2003), há também uma diferenciação em termos de intensidade vincular. Os vínculos organizacionais podem ser fortes, quando estão fundados numa sólida relação de reciprocidade, responsabilidade, interesse e comprometimento entre o indivíduo e a organização; moderados, quando estão estabelecidos em uma relação de conveniência e adequação entre os interesses do indivíduo e aquilo que a organização proporciona, ou formais, quando alicerçados em relação de obediência por parte do indivíduo às regras e normas existentes na organização. Entretanto, para o autor, quando o indivíduo cumpre apenas suas obrigações da mesma forma como faria em qualquer outro local de trabalho, sem preocupar-se com a qualidade do que faz e com a condição da organização, tem-se um vínculo organizacional fraco ou frágil.

Siqueira e Gomide Júnior (2004) consideram que, desde o nascimento e ao longo de toda sua vida, o indivíduo estabelece vários vínculos com instituições de toda natureza. Apesar de ter sua força de trabalho explorada, o trabalho é fundamental para a constituição do homem como ser social e individual. Além de necessitar do

trabalho para obter seu sustento, o homem depende do trabalho como um meio de ser reconhecido socialmente, pertencente a um grupo social, no qual é aceito. Em outras palavras, o indivíduo necessita estabelecer vínculos, e o trabalho é uma das formas possíveis de vinculação.

A teoria dos vínculos sofreu e sofre influência direta da Psicologia, Sociologia e Filosofia, além de diversas teorias delas derivadas. Na área de Psicologia, as teorias de ligação afetiva estão presentes em vários estudos que explicam a vinculação através da aprendizagem social, da psicanálise, da teoria cognitivo-comportamental e da teoria etológica de apego. Há ainda outra vertente psicológica que considera os postulados da psicologia social, com forte influência da psicologia cognitiva. Na visão sociológica, a vinculação tem seus princípios sintetizados no princípio de reciprocidade, em que existe uma troca entre o indivíduo e a organização. Por fim, a Filosofia considera que o vínculo decorre da cooperação social (SIQUEIRA; GOMIDE JÚNIOR, 2004).

É importante destacar que, segundo Siqueira e Gomide Júnior (2004), embora inúmeros estudos apontem para o fato de que o vínculo do indivíduo possa se dar somente entre ele e a organização, já existem estudos que apontam para uma compreensão diferenciada em relação à ligação do indivíduo com o trabalho e com a organização. Entretanto, neste estudo, o objeto é a relação vincular do indivíduo com a organização.

Segundo Faria e Schmitt (2007), o indivíduo se vincula a outro objeto para satisfazer uma necessidade. O vínculo estabelecido com uma organização leva à satisfação de necessidades objetivas e subjetivas. Da mesma forma, ele pode ser considerado objetivo ou subjetivo. O vínculo objetivo estaria ligado às relações formais de trabalho, como o contrato, por exemplo. Já o vínculo subjetivo estaria relacionado ao “sentimento de pertença, filiação, possibilidade de realização de desejos, reconhecimento, entre outros” (FARIA; SCHMITT, 2007, p. 1).

De acordo com Kramer (2003), a forma como um indivíduo irá se comportar na organização, que é considerada seu objeto, está relacionada com a relação de vínculo que existe entre eles. Quando o indivíduo se vincula com o objeto, este

passa a ter um significado simbólico para o sujeito, podendo ser observado a partir dos elementos que constituem os vínculos organizacionais. A próxima seção destaca a tipologia de vínculos organizacionais a ser empregada na pesquisa.

3.3 Elementos Constitutivos do Vínculo Organizacional

A tipologia de vínculos organizacionais discutida nesta seção teórica engloba 10 tipos: a identificação, o sentimento de pertença, a cooperação, a participação, a idealização, o reconhecimento e valorização dos indivíduos, a solidariedade, a integração, o crescimento e desenvolvimento pessoal/profissional e a autonomia. Esses vínculos estão embasados teoricamente em estudos implementados por Bion (1966), Pagés (1982), Enriquez (1990, 1997, 2001), Pichon-Riviére (2007, 2009), ou seja, estudos oriundos da Psicologia e da Sociologia que, fundamentalmente, sustentam a teoria sobre vínculos. A referida tipologia assim com os 10 tipos de vínculo tiveram origem nos estudos de Kramer e Faria (2007) e aprofundados em pesquisas realizadas na Faculdade Novos Horizontes, quais sejam Pessoa (2008), Alves (2009), Pereira e Honório (2011), Pereira (2011) e Pádua (2012).

3.3.1 Identificação com a Organização

Em seus estudos, Caldas e Tonelli (2002) afirmam que baseado na psicanálise o relacionamento entre as pessoas surge devido a alguns mecanismos e que um dos principais mecanismos é a identificação, porque é através dela que há a aproximação ou o distanciamento entre os indivíduos. Assim, para os autores, existe uma comutação na forma de criar a identidade e a maneira de se vincular, o que é visto como um mecanismo de relação.

Ainda estudando a identificação entre indivíduos, Freitas (2000) entende que ela faz parte do modo como se realiza, de forma psicológica, a assimilação, por parte das pessoas, das características dos outros, levando a uma transformação que pode ser total ou parcial. O autor ainda entende que isso acontece na esfera do aparelho psíquico e que não é percebido pelo indivíduo. Para ele, quanto mais homogêneas forem as características, maior a probabilidade de ocorrer uma identificação e, assim, criar um vínculo entre os pares.

Para Durand (2000), o vínculo com uma instituição é estabelecido de acordo com seus princípios, sua finalidade e sua forma de organização. Para ele, o trabalho e os vínculos com uma empresa, que ocorrem em função do que acontece nesse trabalho, sofrem influência da cultura da organização. Nesse mesmo sentido, Lacombe (2002) afirma que essa influência leva a alguns sentimentos de identificação que são observados a partir do momento em que o indivíduo demonstra orgulho e lealdade pela cultura organizacional.

Já na visão de Antunes e Pinheiro¹⁰ (1999), citados por Coutinho (2006), a importância da vinculação entre indivíduo e organização decorre da constatação de que o aumento dos índices de comprometimento dos indivíduos propicia melhores resultados e maior eficiência. Dessa forma, não há dúvida da importância de a empresa comprometer seus integrantes.

Laplanche e Pontalis¹¹ (1971), citados por Coutinho (2006), afirmam que, segundo Freud, o conceito de identificação é um processo psicológico por meio do qual uma pessoa toma para si algumas coisas, como, por exemplo, um aspecto, em outras situações, tende-se a assimilar uma propriedade, ou até mesmo um atributo do outro e, em consequência, a assimilação o leva a se transformar seja de forma total seja de forma parcial, isso de acordo com o modelo desse indivíduo.

Levando em conta tal conceito, Coutinho (2006) afirma que o vínculo do indivíduo com a organização ocorrerá de acordo com a cultura organizacional e possibilitará a assimilação de seus princípios, levando a melhores resultados, sendo este o sentido e a necessidade de sua criação.

De acordo com Mota e Pereira (2004), a identificação do empregado com a empresa é impessoal, ela não se dá com o chefe ou com o proprietário da empresa, mas com os objetivos da organização. Quando o empregado se sente membro da organização, é com ela que ele se identifica, adotando seus objetivos. Mas isso irá

¹⁰ ANTUNES, E. D. D.; PINHEIRO, I. A. Sistema de produção e avaliação do comprometimento organizacional dedicado às empresas com programa de qualidade em países de capitalismo tardio. In: VIEIRA, M. M. F.; OLIVEIRA, L. M. B. (Org). **Administração Contemporânea: perspectivas estratégicas**. São Paulo: Atlas, 1999. cap.8, p.187-211.

¹¹ LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Dicionário de Psicanálises**. Barcelona: Labor, 1971.

ocorrer somente se, no cotidiano, não houver conflito entre os fins definidos por ele e pela organização. Nesse caso, o indivíduo se satisfaz com o sucesso da organização que traz, implícito, o seu próprio êxito. Isso, porque, segundo Lacombe (2002), a identificação com a organização é um estado psicológico a partir do momento em que o indivíduo se vê como parte da organização e um estado cognitivo, pois a identificação é pessoal e ela se dá de forma diferente, dependendo de cada pessoa e de cada organização.

Segundo Kramer e Faria (2007), quando as pessoas estão trabalhando reunidas em prol dos objetivos organizacionais, tendem a se identificar com a organização. Os autores consideram que a identificação com a organização está ligada aos seguintes fatores: admiração, viabilização dos projetos pessoais, sentir-se um representante e sentir-se gratificado e motivado no local de trabalho.

3.3.2 Sentimento de Pertença

O sentimento de pertença é descrito por Pichon-Rivière (2009) que o considera como ligado à sensação que o sujeito tem de fazer parte de um grupo, identificando-se com as situações que, com ele, acontecem. Isso, porque, para Aliatti (2008), a pertença tem relação com objetos internos, com laços familiares e convívio social, fatores estes que vão proteger as pessoas de sentimentos como angústia e outras sensações ligadas ao estado de não conseguir formar pares.

Neste contexto, Aliatti (2008) entende que os indivíduos muitas vezes se sujeitam a situações adversas aos seus princípios, porque não querem ficar sozinhos, excluídos e sem reconhecimento. Quem corrobora esse pensamento é Foulkes (1986) quando afirma que os indivíduos têm necessidade de estarem envolvidos entre si para criar uma base, a fim de superar a fragilidade inerente ao ser humano.

Pichon-Rivière (2009) afirma que o sentimento de pertença está ligado à necessidade do indivíduo de estar incluído em um grupo, fazendo parte das suas evoluções e transformação, isso estabelece uma identidade do grupo e dos seus componentes.

Puget (1997) afirma ainda que, na pertença, existe um sentimento de “dono”, proprietário de um lugar que é reconhecido pelas pessoas ou mesmo pelo conjunto. A pertença é o sentimento de ser parte do contexto de identificar-se com as expectativas, as metas e fatos relacionados com o grupo. Zimerman (2000, p. 53) entende que o sentimento de pertença “implica o fato de cada pessoa do grupo ser reconhecida pelos outros como um membro efetivo”.

Já Veloso (2007) considera que, dentre os processos de reconhecimento social, está a pertença profissional. Ele entende que reconhecimento é a afirmação da inclusão do indivíduo em um grupo específico. Assim, ele segue à procura de reconhecimento social que pode ser traduzido por meio da necessidade de pertencer a um grupo profissional específico e valorizado, a partir do ponto em que os conhecimentos que esse grupo possui são essenciais para o desenvolvimento na empresa.

Segundo Kramer e Faria (2007, p. 89), “é por meio do sentimento de pertença que os indivíduos sentem-se membros efetivos da organização; é ele que permite estabelecer a identidade da organização e de cada um como seu integrante”, uma vez que “identificação e pertença estão muito próximos”. Pichon-Rivière (2009) afirma que o sentimento de pertença reflete a integração e identificação com a organização e com as pessoas. Os autores consideram que o sentimento de pertença está ligado aos seguintes aspectos: orgulho de pertencer, sentir-se membro, sentir-se responsável, tempo de organização e reação a críticas.

3.3.3 Cooperação nas Atividades

Quando se toma um parâmetro psicológico, Freitas (1988) afirma que a existência de um grupo está fundamentada no princípio de que as pessoas se sentem unidas através da procura de seus objetivos. Assim, entende-se que há uma cooperação na relação existente entre os indivíduos ali envolvidos. Nesse sentido, Pereira (2011) afirma que a solidariedade e o espírito de amizade fazem parte da cooperação e que isso vai levar os indivíduos a um comprometimento na execução dos trabalhos que lhes são incumbidos.

Em se tratando de cooperação nas atividades, Schein (1996) defende que o trabalho em equipe e a cooperação são cada dia mais reconhecidos como recursos básicos para a realização das tarefas. A mudança de uma visão de competição para uma postura cooperativa é uma meta que está sendo planejada pelas organizações, pois é considerada uma adaptação necessária, embora as relações interorganizacionais continuem sendo competitivas. Mas essas aptidões são características individuais e singulares pertinentes a cada indivíduo e têm o intuito de colaborar para a conquista dos objetivos da empresa (ALIATTI, 2008).

Moura (1995) afirma que um dos processos mais desejados para obtenção de resultados positivos é a cooperação. A cooperação possibilita que esforços sejam somados para que se alcance um objetivo comum. É por meio dela que o indivíduo consegue ultrapassar seus limites e atingir resultados que não alcançaria sozinho. Nesse sentido, o autor afirma que não existe uma organização capaz de alcançar seus objetivos, a partir do momento em que ela não consegue garantir um bom nível de cooperação, destinado a garantir o cumprimento de suas metas. Aliatti (2008) complementa que o cumprimento dessas metas pode ocorrer quando são utilizadas aptidões pessoais e únicas de cada indivíduo para tal finalidade.

De acordo com Maggi (2006), a cooperação é o ato de participar de uma tarefa comum, é a ação coletiva em que os sujeitos envolvidos contribuem para chegar a um determinado resultado. Dessa forma, o que faz uma ação ser cooperativa é conseguir finalizá-la. Entretanto, é importante ressaltar que a “finalização da ação cooperativa pode ser espontânea ou imposta” (MAGGI 2006, p. 116). Barnard¹² (1998), citado por Maggi (2006), postula que a cooperação ocorre quando há um objetivo em que uma pessoa sozinha não pode alcançar, ou seja, a cooperação é o meio encontrado para superar limites impostos pela ação individual. Em se tratando do ambiente de trabalho, a cooperação pode ser imposta ou espontânea.

De acordo com Kramer e Faria (2007), considerando os pressupostos de Pichon-Rivière (2000) e Faria (1987), cooperar é o que cada um faz para que o trabalho de todos, dentro da organização, tenha uma função e um objetivo, gerando algum

¹² BARNARD, C. J. **The Functions of the executive**. 30 ed. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

resultado. Para os autores, a cooperação torna o trabalho mais rápido, eficiente e mais simples. Além disso, indica se há a constituição de grupo e se há união entre os integrantes do grupo com o objetivo de cumprir os objetivos propostos.

3.3.4 Participação nas Decisões

De forma geral, na concepção de Anderson e Parker (1978), um grupo não é formado apenas pelo fato de estar reunido em um espaço. A sua existência é devida ao envolvimento psicológico e à participação dos membros nas metas que os envolvem. Dessa forma, cria-se uma corrente, uma união mesmo que isso não ocorra em locais e tempos idênticos.

De acordo com Coutinho (2006), quando se fala em empresas, a tendência é que elas busquem alcançar o comprometimento dos seus trabalhadores por meio da implantação de estratégias de gestão participativa. No Brasil, a partir da década de 1990, a gestão participativa vem sendo amplamente introduzida. Complementando essa ideia, Nascimento (2008) afirma que um ambiente democrático colabora para o envolvimento dos empregados. O autor salienta que essa participação não deve ocorrer somente nos momentos profissionais, mas também no cotidiano de uma forma global, levando a uma participação plena através de pessoas que controlam o processo por meio de seus próprios julgamentos.

Assim, para Mailhiot (1970), no momento em que a organização possibilita o compartilhamento das decisões de suas metas, fornecendo um ambiente propício para que os membros participem com suas opiniões, ideias, faz com que os membros participantes desse ambiente se percebam envolvidos no processo produtivo. Nesse cenário, o profissional tende a aumentar sua produção e, por consequência, se vincula à organização, por estar tendo abertura para poder dar sua opinião.

Assim, a participação de cada empregado no processo decisório da organização é fundamental, na medida em que o trabalhador é um ser pensante. “A participação nas decisões, favorecida através de uma comunicação de baixo para cima, estimula a iniciativa dos empregados e aumenta a produtividade empresarial” (FERREIRA;

REIS; PEREIRA, 2002, p. 28). Assim, a participação consiste na criação de oportunidade para que os indivíduos tenham influência sobre questões que os afetarão diretamente.

Para Maggi (2006, p. 138), “as decisões se produzem em vários níveis, onde o nível superior regula as premissas da decisão do nível inferior, e assim por diante.” Essa atitude forma uma linha hierárquica, em que o indivíduo pode agir de acordo com o que foi pedido pela organização, de forma heterônoma. Ele tende a agir de forma contrária e até mesmo de forma discricionária, o que o leva a buscar uma outra forma de ação.

Segundo Kramer e Faria (2007), a participação nas decisões por parte dos empregados é importante para formar e manter os vínculos, na medida em que dão ao indivíduo a sensação de que estão contribuindo na tomada de decisões da empresa. Esse sentimento se dá por meio da participação em questões do trabalho, da participação em questões sobre a organização, dos canais de participação e da abertura à participação.

3.3.5 Idealização da organização

Na visão dos estudiosos Anderson e Parker (1978), Pagès (1982), Zimmerman (2000), Freitas (2000) e Enriquez (2001), a formação de um grupo vai acontecer quando existe um intento, um planejamento em que todos estejam engajados, e mais, que o tenham por verdadeiro. Para os autores, isso vai levar os indivíduos a perceber o ambiente como um local perfeito para se trabalhar e cria a idealização de que são valorizados pela organização.

No que se refere à idealização da organização, Fasolo (2009) entende que a grande responsável para tal são as próprias organizações. São elas as formadoras de opinião e com isso são capazes de envolver o empregado em suas vidas sociais e pessoais e, nesse diapasão, é criado um elo possibilitando que surja uma relação de referência, uma visão da organização. Nesse mesmo sentido, Freitas (2000) ilustra com mais um argumento quando diz que a organização promete aos indivíduos

satisfação dos seus anseios, comprometendo a lhes proporcionar reconhecimento e identidade.

Kramer e Faria (2007) afirmam que a idealização permite que os indivíduos contemplem tanto a organização, quanto o seu projeto como bons. A idealização faz com que o indivíduo considere a organização o melhor lugar para trabalhar. Assim, tendo em vista que a organização é composta por pessoas e que estas formam grupos, a idealização é um dos aspectos mais importantes, visto que dá maior credibilidade aos projetos de seus membros (ENRIQUEZ, 2001).

“A idealização geralmente está acompanhada de outros elementos dos vínculos organizacionais, como a identificação, o sentimento de pertença e a integração entre os membros” (KRAMER; FARIA, 2007, p. 94) e pode ser percebida por meio dos aspectos a saber: imagem da organização, conceito da organização, ambiente de trabalho, colegas de trabalho, relação com superiores.

3.3.6 Reconhecimento e Valorização dos Indivíduos

De acordo com o pensamento de Zimmerman (2000), é intrínseco ao ser humano o desejo de querer ser reconhecido e valorizado. Dessa forma, quando ele faz parte de uma congregação, grupo ou qualquer outra forma de reunião de pessoas esses seus desejos o levam a acreditar que ele é amado, aceito e querido. Maggi (2006) contribui nesse sentido com seus estudos, quando afirma que, ao tratar dessa valorização, o indivíduo não se vê sozinho, como se fosse um apêndice da sociedade, na verdade, ele deve se sentir como um complemento da sociedade.

Segundo Kramer e Faria (2007), o reconhecimento e a valorização dos indivíduos estão relacionados à necessidade que o indivíduo tem de ser reconhecido e valorizado, o que está ligado ao fato de as pessoas precisarem estabelecer e manter vínculos interpessoais.

Já na visão de Veloso (2007), a busca de reconhecimento é feita de diferentes formas, quais sejam: pertencer a um grupo profissional específico e valorizado, porque os saberes que os seus membros podem lhe transmitir são essenciais para o desenvolvimento das atividades da empresa; manifestar a identificação com o

projeto e os objetivos da empresa; absorver os conhecimentos transmitidos; dominar fontes de informação ou meios de coordenação do trabalho, dentre outros.

Feldman e Anat (2002) entendem que as rotinas organizacionais causam a necessidade de múltiplas interações interpessoais com outros indivíduos da organização e, assim, cabe aos gestores organizar tais relações para que haja conexões. As autoras entendem que tal atitude irá facilitar a formação de redes para um intercâmbio de informações e, conseqüentemente, o desenvolvimento de entendimentos.

Complementando a ideia das autoras mencionadas acima, Freitas (1988) acrescenta que grupos informais que emergem em função das rotinas organizacionais resultam em amizade e a autora afirma que “o homem, transcende os limites do contexto familiar, procura ser amigo das pessoas com quem convive” (FREITAS, 1988, p. 74). E como resultado disso, Freitas (1988) entende que, na formação dos referidos grupos, há uma necessidade por parte do indivíduo de ser aceito pelas pessoas que fazem parte do contexto do trabalho, fazendo surgir um sentimento de identidade e de autovalorização.

Para Veloso (2007), a maior dificuldade em relação ao reconhecimento e valorização está no fato de que essa percepção é subjetiva, podendo existir o sentimento de reconhecimento por motivos variados, de acordo com a percepção de cada um. Dessa forma, a percepção de reconhecimento e valorização é influenciada pelos valores e percepções individuais. Estão ligados ao sentimento de reconhecimento e valorização os seguintes aspectos: reconhecimento e valorização do próprio trabalho, políticas de reconhecimento e valorização, respeito pelos indivíduos e remuneração.

Para Concepción (2008), o local de trabalho é tido como excepcional, pois a real *psique* entende que é, nesse ambiente, que o indivíduo vai se encontrar e que vai lhe proporcionar todo o significado e expressão no seu meio social. Contribuindo com a discussão, Dejourns (2004) acrescenta que o reconhecimento que surge por parte da organização em função do trabalho do indivíduo é visto como um prêmio, e isso vai aprimorar a identidade no campo social. Para o autor, esse prêmio se materializa em forma de salário ou até mesmo através de gratidão expressa, da

constatação da necessidade do trabalho e da demonstração de que houve uma contribuição do indivíduo para a realização da meta. Nesse sentido, quem também trata do assunto é Traesel (2007) quando afirma que, no campo da psicodinâmica do reconhecimento, o prêmio esperado pelas pessoas tem uma conotação simbólica e vai surgir quando elas fazem a sua contribuição individual para a empresa através do seu labor.

3.3.7 Solidariedade

Nos estudos de Freud (1990), encontra-se que o ser humano tem um sentimento de culpa. Essa afirmativa é embasada em dois complexos: o de Electra, em que a filha quer para si, no sentido sexual, seu pai, excluindo a mãe dessa convivência, e o de Édipo, em que a relação é entre filho e mãe, desejando a morte do patriarca. Nesse cenário, vai haver necessidade de uma relação de aliança e de solidariedade para poder amenizar essa culpa. O autor ainda complementa que o amor, a veneração e a amizade também vão surgir em função da necessidade da convivência no meio social.

Caldas e Tonelli (2000) complementam a informação a respeito do sentimento do ser humano dizendo que a solidariedade tem base na identificação, que é a base da construção da identidade e conseqüentemente a forma que ele tem para se vincular. Assim, pode-se dizer que a solidariedade vai existir quando há uma identificação com o meio social.

Gomes (2007), em seus estudos, afirma que a solidariedade é um elemento importante, pois é ela que dá fundamento à cooperação. E ainda mais, é essa cooperação que leva ao bem de todos visto, que vincula os sujeitos. Em contrapartida, a autora ainda afirma que essa vinculação é consequência de uma participação consciente na realidade de outra pessoa, desde que ela seja feita de forma solidária.

Já no plano organizacional, Rosenfield (2003) afirma que há necessidade de modificar o que ela chama de “investimento identitário do trabalhador” para que haja e seja formada uma real solidariedade, isso, porque a formação de grupos autônomos e separatistas leva à perda do reconhecimento do valor do operário.

Ademais, o trabalho em equipe se torna robótico e os membros passam apenas a executar as tarefas não permitindo que aconteça a real solidariedade.

Segundo Kramer e Faria (2007), a solidariedade é considerada um dos elementos do vínculo organizacional por fortalecer laços de reciprocidade entre as pessoas, tornando-as mais unidas. “Relações de solidariedade estimulam os sentimentos de identificação e de pertença, incentivam a cooperação para a consecução das atividades e aumentam a integração entre os membros” (KRAMER; FARIA, 2007, p. 97). Segundo os autores, a solidariedade pode ser percebida por meio da disposição para dividir problemas, da iniciativa para ajudar os colegas e da consideração pelos problemas alheios.

3.3.8 Integração Entre os Membros

Na visão de Probst, Raub e Romhardt (2002), a integração entre os membros de um grupo pode eliminar as limitações individuais e, dessa forma, levar a soluções de problemas que o indivíduo sozinho provavelmente não seria capaz de resolver. Nesse sentido, Mailhiot (1970) salienta que a eliminação das limitações individuais, assim como a integração entre os membros acontecerão se eles desenvolverem uma estima e até mesmo um respeito nas suas convivências.

Outro ponto a ser destacado quem ilustra com seu trabalho é Seminotti (2001) ao informar que os membros de um grupo têm dificuldade em respeitar as diferenças de cada um. Assim, como forma de se resguardar, as pessoas procuram, em um primeiro momento, os membros com quem têm algum ponto em comum para se relacionar e, em um segundo momento, quando já se sentem seguras do suporte do grupo, é que vão interagir mais e apresentar suas diferenças.

No entendimento de Saraiva, Pimenta e Corrêa (2004), quando se fala em integração e cooperação, a expectativa é de conseguir um resultado positivo, ter a organização produtiva e, para isso, é necessário conseguir que o seu pessoal esteja integrado, tem que haver um projeto comum.

A integração favorece a formação de relações interpessoais, facilitando a realização de pares, contribuindo para a identificação entre os membros da organização, favorecendo a formação de relações interpessoais, facilitando a realização de tarefas, contribuindo para a identificação de sentimento de pertença, cooperação e solidariedade, tornando o ambiente mais agradável (KRAMER; FARIA, 2007). Para os autores, esse item pode ser percebido por meio dos seguintes aspectos: integração e dificuldades, planejamento das atividades, trabalho em equipe, integração em momento de confraternização e conhecimento da organização levando a um ambiente saudável e de fácil convívio.

Para Freitas (1988), a criação de grupos de forma natural sem formalidade é um ponto positivo para as organizações. Essa formação de grupos leva seus membros a um relacionamento direto, espontâneo e descontraído, ressaltando a satisfação dos desejos do indivíduo. As autoras ressaltam ainda que, nesse contexto, surge a segurança, sentimento este que supera a simples expectativa de ter seu trabalho realizado. Assim é que se formam grupos fechados, pois as pessoas se unem a terceiros a fim de eliminar as ameaças que encontram no trabalho (FREITAS, 1988).

Para Maggi (2006), esse problema de ameaças são minimizados quando a integração acontece em organizações com os valores e princípios predeterminados. As regras não aparecem como ameaças, elas já estão interiorizadas pelos membros e assim já assimiladas como verdade.

3.3.9 Crescimento e Desenvolvimento Profissional/Pessoal

Com relação ao crescimento e ao desenvolvimento profissional/pessoal, Coutinho (2006) afirma que o atual contexto de competitividade no qual as empresas estão inseridas demanda um novo perfil de trabalhador, comprometido com a organização a que pertence. Considerando a afirmativa, o autor acrescenta que esse profissional precisa passar por um processo de desenvolvimento, inclusive pessoal.

Já na visão de Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2006), desenvolver significa atingir níveis de capacitação crescentes, que atendam requisitos cada vez mais complexos, aumentando a capacidade do profissional e ao mesmo tempo capacitando o

empregado a desenvolver atividades mais desafiadoras que propiciem maior reconhecimento. Por outro lado, é necessário que a organização proporcione condições de trabalho para o desenvolvimento acontecer de acordo com seus objetivos.

Na medida em que a organização oferece oportunidade de qualificação e aperfeiçoamento para sua equipe, valoriza seu conhecimento e incentiva as pessoas a buscar se desenvolver, naturalmente, oferece condições para que seus empregados criem vínculos com ela. Ademais, essas condições podem reforçar “a formação da identificação, da idealização e dos sentimentos de pertença e de reconhecimento e valorização” (KRAMER; FARIA, 2007, p. 100).

Segundo os autores acima citados, o crescimento e o desenvolvimento podem ser percebidos por meio do incentivo à qualificação, ao plano de carreira e à preparação para o trabalho.

Outro autor que contribui para o entendimento do crescimento e desenvolvimento do indivíduo na organização é Barriga¹³, citado por Aliatti (2008), quando afirma que para tal tem de haver movimento no grupo e que esse movimento se dá através de aspirações. O autor entende que a aspiração está ligada diretamente à coesão, conformidade e motivação. E como a aspiração dos membros congregados é uma coisa dinâmica, então, essa aspiração irá mover o grupo e conseqüentemente os seus integrantes.

3.3.10 Autonomia

Neste item, o objetivo é identificar o grau de autonomia que os indivíduos possuem para realizar suas tarefas, priorizar e definir prazos. Na medida em que a autonomia permite que o empregado se organize a sua maneira, também cria condições para que o indivíduo se vincule ao trabalho (KRAMER; FARIA, 2007).

Com relação ao indivíduo, Araújo, Brito e Novaes (2009) afirmam que, se ele é detentor de autonomia, deve possuir seus próprios pensamentos e escolher a forma

¹³ BARRIGA, S. **Psicologia del grupo y cambio social**. Barcelona: Hora, 1982

de agir que lhe convenha. Os autores afirmam ainda que, se a pessoa possui apenas uma opção de resolução ou realização de algo, é pouco provável que ele tenha autonomia, isso, porque ela surge em um ambiente de pluralidades e diversidades. Mas não é somente com base nesse ambiente que ela é considerada autônoma, mas também apoiada em suas crenças e valores mesmo que sejam diferentes das preexistentes no meio de convívio.

Para Petroni (2008), vai existir autonomia quando não há interferência de fatores externos ao trabalhador ou na organização. Essa afirmativa faz emergir a ideia de que existe liberdade, que o sujeito é autônomo, ele pode tomar as suas próprias decisões e assim não precisa de se dirigir a outrem para agir.

De acordo com Maggi (2006, p. 94), “a organização é sempre uma parte autonomia e em parte heteronomia”. Nesse sentido, a autonomia significa a capacidade de produzir suas próprias regras, gerindo os próprios processos de ação, induzindo a independência. Entretanto, qualquer que seja sua finalidade e sua construção, a organização adota postura constrangedora: reduzir a autonomia de decisão dos sujeitos. Nesse caso, a racionalização individual é substituída, em parte, pela racionalização do processo, que, em função do sujeito participar, ele naturalmente deixa de ser completamente autônomo. Apesar disso, o constrangimento ou a regulação na autonomia individual não pode ser total. Os processos podem proporcionar maior ou menor autonomia ao indivíduo.

Friedmann¹⁴ (1950), citado por Maggi (2006), ainda afirma que a autonomia representa o ponto de partida da valorização do trabalho humano, ao passo que organizações fortemente constrangedoras são fonte de alienação e de consequências negativas para o bem-estar do indivíduo no trabalho.

Davenport (2001) afirma que pessoas que trabalham com mais autonomia se desgastam menos com sua atividade, ficam mais satisfeitas com o emprego e têm mais iniciativa, isso sem contar que elas se tornam mais comprometidas na execução das atividades e mais leais aos empregadores, planejando permanecer no

¹⁴ FRIEDMANN, G. *Où va Le travail Human?* Paris, 6. ed. Gallimard, 1950. 389 p.

emprego por mais tempo. Isso porque, conforme Kramer (2003) e Kramer e Faria (2007), quando há uma liberdade por parte das empresas dos seus membros tomarem decisões vai existir uma aproximação e com isso um laço estreito entre trabalhador e organização

Mais precisamente com relação à autonomia dos professores, quem pode fazer uma grande contribuição é Petroni (2008). A sua pesquisa revelou os seguintes fatores:

A autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos. (PETRONI, 2008, p. 50).

Em seus estudos sobre autonomia, Freire (1996, 1999, 2005, 2008) ensina que a autonomia é, na verdade, a forma de realizar ou de executar, de forma particular do indivíduo. Para o autor, a autonomia está diretamente relacionada ao desenvolvimento da pessoa, da sua maneira e capacidade de elucidar as dificuldades. Suas soluções serão sempre de maneira consciente. Freire (1996, 1999, 2005, 2008) entende que essa independência leva o indivíduo a enfrentar as responsabilidades, as demandas que surgem de suas atitudes e responder pelas consequências dos seus feitos.

4 METODOLOGIA

Este capítulo tem a finalidade de detalhar a metodologia utilizada na pesquisa. Esse detalhamento ocorre após determinado o problema, pois é a partir da elaboração do problema que se define o plano da investigação (TRIVIÑOS, 1987). Segundo o autor, é nesse momento que se decide a forma de coleta de dados e a análise das informações. A pesquisa em pauta foi descritiva com uma abordagem qualitativa e o método é o estudo de caso.

4.1 Tipo de Pesquisa: Descritiva

Os estudos descritivos têm como ponto principal a intenção de aprofundar o conhecimento da comunidade, a sua principal característica, os problemas e a preparação para o trabalho (TRIVIÑOS, 1987). Dessa forma, há, por parte do pesquisador, a necessidade de conhecimento profundo sobre o objeto que deseja pesquisar, atentando para o detalhe de que os estudos descritivos se atêm apenas em coletar, ordenar e classificar dados. Isso, porque “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p.110). Completando seu pensamento o autor afirma que a pesquisa é classificada como descritiva, quando os fenômenos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, pois o objetivo dos estudos procura a descrição dos pontos característicos que são pertinentes ao problema de pesquisa. São descritos pela pesquisa os vínculos estabelecidos entre docentes e uma instituição de ensino profissionalizante localizada no interior de Minas Gerais.

Para Godoy (2010), o estudo é descritivo quando retrata um relato minucioso de um fenômeno social correlacionado com outro fenômeno no que diz respeito à configuração, estrutura, atividade, mudança no tempo e relacionamento. A autora ainda afirma que normalmente o estudo de caso especificamente descritivo estrutura uma base de dados visando aos subsídios para futuros trabalhos comparativos.

Triviños (1987) salienta um ponto importante no que se refere aos estudos descritivos que é requerer do pesquisador uma especificação de técnicas, métodos, modelos e teorias que vão orientar a forma da coleta de dados e a interpretação

destes. Nesse sentido, Cervo e Bervian (1998) destacam que a observação e o registro das variáveis devem ocorrer sem a interferência do pesquisador, que tem como intuito saber, da forma mais precisa, a constância do fenômeno, a sua natureza e como ele se relaciona e se conecta com outros fenômenos.

4.2 Abordagem da Pesquisa: Qualitativa

Stake (2011, p. 23) afirma que “Pesquisa é investigação, um estudo deliberado, uma busca pela compreensão”. Para o autor, quando se trata de pesquisa qualitativa, a conclusão a que se chega é que as descobertas e os relatos são resultado da interação que se forma entre o pesquisador e os indivíduos. Stake (2011) entende que esse tipo de pesquisa é caracterizado pela singularidade. Na Visão de Flick (2009), a pesquisa qualitativa de forma geral, aglutina seus interesses em criar uma teoria baseada no material que se obtém através das pesquisas e, a partir daí, analisá-los, dessa forma, caracteriza-se pela expectativa de um entendimento detalhado e característico de situações demonstradas pelos entrevistados. Godoy (2010) acrescenta que a pesquisa qualitativa é vista como uma abordagem de pesquisa que abarca diversas fontes de informações. Eisenhardt¹⁵ (1989) e Yin¹⁶ (1993), citados por Godoy (2010), corroboram as ideias expostas afirmando que os dados qualitativos podem elucidar pontos da questão que é alvo da pesquisa. Triviños (1987) considera esse tipo de pesquisa, a qualitativa, como sendo aquela que tem o ambiente natural como informante direto dos dados, pois vincula a verdade do meio social em escalas maiores.

Ligado a essa característica do ambiente natural, surge a característica da pesquisa qualitativa, neste caso, ser descritiva, pois ela, segundo Triviños (1987) está impregnada de significados que o ambiente lhe proporciona. E como esses significados são resultados de um contexto subjetivo, expurga-se qualquer posição quantitativa, numérica. Dessa forma, conforme visão do autor, os resultados são apresentados por meio de fragmentos de entrevistas, como foi o procedimento adotado na pesquisa com os professores participantes do estudo.

¹⁵ EISENHARDT, K. M. **Building theories from case study research**. *Academy of Management Review*, v. 14, 532-550, 1989.

¹⁶ YIN, R. K. **Applications of case study research**. Thousand Oaks (CA): Sage, 1993.

Tendo em vista as preocupações com a coleta dos dados, pode-se perceber que os pesquisadores qualitativos se preocupam, na verdade, com o processo e não apenas com um simples resultado ou mesmo com um produto. Triviños (1987) afirma isso baseado no fato de que, durante a pesquisa, é apreciada a estrutura íntima, latente, inclusive não visível dos dados. Buscam-se perceber as forças decisivas que são responsáveis por todo o histórico existente no fenômeno. Com isso, a análise dos dados é feita de forma indutiva, chegando a um significado. Para que a análise seja feita de forma indutiva, Godoy (2010) afirma que a entrevista deve ser feita por meio de gravação ou por anotações que serão feitas pelo pesquisador, no entanto, ressalta-se que essa gravação tem de ser autorizada pelo entrevistado. A autora ainda registra que a gravação é mais viável, pois ela transmite as expressões orais. Entretanto, considera também que, mesmo havendo a gravação, deverão ser feitas anotações durante e depois da entrevista para apontar gestos, posturas, expressões faciais e outras que não serão registradas pela gravação.

4.3 Método de Pesquisa: Estudo de Caso

Para Godoy (2010), não há muita precisão quando se fala de “estudo de caso”. Para ela, esse método é utilizado para designar diversas espécies de estudos, porque é usado em diversas áreas. Além disso, às vezes, é usado para nomear uma metodologia e, outras vezes, para mencionar uma técnica de estudo.

O conceito de estudo de caso, para Goode e Hatt¹⁷ (1968), citados por Godoy (2010), consiste na forma de se ver a realidade social e com a flexibilidade de se utilizar diversas técnicas de levantamento de dados. Outro conceito encontrado na literatura diz ser o estudo de caso “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” (TRIVIÑOS, 1987, p.133). Já para Yin (2005), o estudo de caso é usado quando o pesquisador quer estudar de forma empírica um fenômeno que está acontecendo no momento atual e que tem as suas formas próprias conforme o indivíduo vê, sente e reage. Ludke e André (1986) descrevem as características do estudo de caso como sendo: a descoberta, a explicação do sentido do contexto, a demonstração da realidade bem aprofundada e

¹⁷ GOODE, W. J.; HATT, P.K. **Métodos em pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1968.

a utilização de diferentes fontes de informação. O caso investigado diz respeito aos vínculos que unem docentes a uma instituição mineira de ensino profissionalizante.

4.4 Unidade de Análise e Sujeitos de Pesquisa

Esta pesquisa teve como unidade de análise uma instituição de ensino técnico localizada na cidade de Sete Lagoas. A instituição teve como habilitação profissional pioneira o curso de Técnico em Farmácia que deu início às atividades no ano de 2002. Hoje a escola de educação profissional técnica de nível médio conta com nove cursos, sendo eles: Farmácia, Segurança do trabalho, Enfermagem, Radiologia, Metalurgia, Administração, Contabilidade, Logística e Edificações.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores que compõem o quadro docente da instituição, escolhidos por acessibilidade e de acordo com os dados do quadro 1. Levou-se em conta a disponibilidade dos profissionais para participar das entrevistas, assim como os dados que foram pertinentes para sanar as necessidades que foram surgindo no decorrer da pesquisa. Atualmente, 41 professores compõem o quadro funcional da instituição e foram entrevistados 10 professores, pois esse número atendeu a saturação dos dados.

4.5 Coleta de Dados

No entendimento de Godoi e Mattos (2010), há três tipos de entrevista qualitativa. A primeira é a convencional, que se caracteriza por ser livre, em que as perguntas surgem no transcorrer da interação sem existir uma prévia elaboração. A segunda é baseada em um roteiro, mas ela permite ao entrevistador mobilidade de ordenação e formulação das perguntas. E, por último, a entrevista padronizada que possui uma lista de perguntas para serem respondidas por todos os entrevistados que respondem de forma aberta.

Especificamente no caso desta pesquisa, a entrevista foi a do segundo tipo, apontado por Godoi e Mattos (2010), também chamada de semiestruturada. Foi elaborada tendo em vista as características teóricas dos tipos de vínculos sob

análise na pesquisa e as escalas utilizadas por Faria e Schmitt (2007), Alves (2009) e Pereira e Honório (2011). O roteiro se encontra no APÊNDICE A.

Para melhor entender a entrevista semiestruturada, Triviños (1987) explica que ela é uma das principais formas de o pesquisador coletar os dados. Isso porque essa modalidade de pesquisa enaltece a pessoa do pesquisador e, concomitantemente, oferece ao entrevistado a liberdade e a espontaneidade para opinar, valorizando ainda mais a pesquisa. O autor complementa a explicação informando que a pesquisa semiestruturada tem como início questionamentos que são baseados em teorias e hipóteses. Em um segundo momento, surgem subsídios para novas interrogativas baseadas nas respostas que o entrevistado vai dando.

No caso em pauta, a pesquisa foi realizada na escola técnica CEFAP, com 10 professores. As entrevistas foram gravadas e duraram em média cinquenta minutos. Para tal foi explicado a cada docente que a gravação não seria disponibilizada para escola e que os dados seriam totalmente confidenciais. Foi dito ainda que, em momento algum, eles seriam identificados, fato que possibilitou uma descontração e os respondentes puderam expressar todas as suas percepções quanto ao que lhes foi perguntado.

Para fins de complementação dos dados, foram consultados documentos da instituição. A fim de perceber a estrutura de ensino, a escola disponibilizou projeto pedagógico, que levou ao conhecimento da proposta pedagógica da instituição. Foram dispostos os registros que a instituição possui desde o primeiro registro de reconhecimento, que no caso foi o do curso de Farmácia, passando por todos os outros e ainda o protocolo de autorizações que estão sendo solicitadas. Esses documentos foram utilizados para sanar dúvidas que surgiram no momento dos estudos dos vínculos e como eles se estabelecem. Outra fonte de consulta foi o site institucional que também foi de grande valia para poder descrever a instituição e perceber os valores nela embutidos. Foram realizadas entrevistas com a direção a fim de levantar dados que podiam caracterizar a instituição pesquisada e que não estavam disponíveis ou mesmo de forma clara nos documentos apresentados. Dentre o material apresentado pela escola, foi consultado também o registro de frequência dos professores, com o objetivo de avaliar o índice de absentismo;

assim como o regimento interno que esclareceu incoerências entre os relatos fornecidos pelos docentes e as informações apresentadas pela direção.

4.6 Tratamento dos Dados

O tratamento de dados se deu por meio da análise de conteúdo. O começo de uma Análise de Conteúdo é a mensagem que pode ser “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2005, p. 13). A autora ainda afirma que existe um vínculo entre a emissão da mensagem e as condições contextuais que a produziram.

Franco (2005) descreve que a Análise de Conteúdo se alicerça na linguagem que é entendida como o construto da sociedade envolta em momentos históricos distintos e que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. A autora ainda destaca que é atribuído um valor à palavra e que isso não deve ser feito, pois se devem observar aspectos semânticos para se analisar e interpretar tanto as mensagens explícitas como as latentes. Confirmando esse pensamento, Bardin (2006, p. 41) afirma que o objetivo da análise de dados “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”.

Bardin (2006) ainda explica essa situação quando afirma que uma análise qualitativa é caracterizada por criar deduções específicas inferindo de forma pontual. A autora menciona que essas deduções podem interferir sobre o *corpus* criando subitens mais discriminantes. Quem corrobora essa ideia é Franco (2005), pois, como ela afirma, o *corpus* “implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se caracteriza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas” (FRANCO, 2005, p.15). As categorias que foram analisadas pela pesquisa dizem respeito aos tipos de vínculos descritos no referencial teórico, quais sejam: a identificação, o sentimento de pertença, a cooperação, a participação, a idealização, o reconhecimento e valorização dos indivíduos, a solidariedade, a integração, o crescimento e desenvolvimento pessoal/profissional e a autonomia. As

subcategorias que emergiram do conteúdo dos depoimentos colhidos com os professores participantes do estudo seguiram os passos abaixo descritos.

Foi elaborado um roteiro de entrevista que pode ser visto no APÊNDICE A, em que se abordou a questão dos vínculos apontados no referencial teórico, com a finalidade de aprofundar o estudo. O grupo teve a participação de 10 professores, o que possibilitou capturar informações qualitativas sobre a temática estudada.

As entrevistas foram gravadas e essas gravações foram transcrita, criando um compêndio de informações robusto e entremeado de evidências que possibilitaram a formulação das subcategorias.

As subcategorias surgiram de termos chaves que emergiram das falas dos entrevistados e que tiveram uma representatividade substancial, qual seja as subcategorias de destaques, aquelas que apresentaram uma frequência superior a cinco. Com essas informações, foi elaborado um quadro para maior visualização dos dados coletados.

Após a classificação em ordem decrescente das subcategorias relativas a cada vínculo, foram selecionados os trechos das entrevistas e realizou-se a extração da essência dos relatos que mais representavam os depoimentos, observando-se em que consistem as subcategorias, de acordo com a teoria estudada.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Este capítulo descreve e analisa os dados da pesquisa. Na primeira seção, caracteriza-se a escola participante do estudo e o perfil dos sujeitos pesquisados. Na segunda seção, é feita a análise de conteúdo dos depoimentos colhidos pelas entrevistas semiestruturadas que objetivaram levantar dados sobre a tipologia de vínculos organizacionais empregados na pesquisa.

5.1 Caracterização da Escola Pesquisada e do Perfil dos Pesquisados

O CEFAP fica situado no interior de Minas Gerais na cidade de Sete Lagoas. Foi criado em 2002, tendo o curso de Técnico em Farmácia-Habilitação Profissional como pioneiro para início das atividades educacionais da instituição. Atualmente, oferece os cursos técnicos na área de: Farmácia, Segurança do Trabalho, Enfermagem, Metalurgia, Administração, Radiologia, Contabilidade, Logística e Edificações, todos eles reconhecidos pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais - SEE/MG.

Os cursos técnicos em Hospedagem, técnico em Desenho de Construção Civil e técnico em Nutrição e Dietética estão em processo de autorização de funcionamento, na fase de trâmite legal junto aos órgãos superiores educacionais. A entidade mantenedora é credenciada pela portaria SEE/MG e credenciada pelo Programa de Educação Profissional (PEP) (Governo Estado de Minas Gerais).

De acordo com o registro interno da instituição, seu corpo docente é formado por 41 professores distribuídos nos turnos diurno, vespertino e noturno. As aulas são ministradas nos turnos da manhã, tarde e noite, sendo quatro módulos de 50 minutos por dia.

Em consultas feitas ao projeto político pedagógico, pôde-se constatar que a escola possui como recursos físicos e materiais: Sala de informática, com 21 computadores com acesso à *internet*, destinada à prática profissional e pesquisas dos discentes, devidamente acompanhados de um docente responsável; Laboratório de farmácia,

contendo materiais e equipamentos necessários à prática profissional; Laboratório de enfermagem e radiologia, contendo materiais e equipamentos necessários à prática profissional; Laboratório de segurança do trabalho, edificações e metalurgia, contendo materiais e equipamentos básicos necessários à prática profissional, além de biblioteca com acervo contendo diversidade de obras em livros, apostilas, filmes, revistas e manuais, possibilitando acesso dos alunos e docentes a pesquisas e trabalhos, três computadores devidamente acessados à *internet* à disposição dos interessados, funcionando das 9:00 às 21:00h semanalmente, quatro equipamentos de *datashow* e um televisor 29 polegadas, para uso dos docentes.

De acordo com os dados obtidos no site institucional da escola, observou-se que a sua Missão é “habilitar jovens e adultos nas áreas profissionalizantes, atendendo as exigências do mercado empregatício”. Já a visão consiste em “buscar o aprimoramento no ensino profissionalizante, sendo reconhecida como Escola de destaque no município e adjacências” e seus valores a “integração de seu alunado dentro da ética e responsabilidade, independente de sua origem”.

A entrevista com o diretor e o mantenedor da instituição forneceu alguns dados importantes sobre a escola sendo um deles o fato de que a meta da instituição é a educação do indivíduo para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e pensamento crítico, de forma que ele seja capaz de compreender os fundamentos científicos e tecnológicos do processo produtivo. Outros pontos relevantes foram: é alvo da escola capacitar os alunos para aprendizagem autônoma e contínua e promover educação de qualidade, que garanta êxito no mercado, pautado pela competição, inovação tecnológica e crescente exigência de qualidade, produtividade e conhecimento. Um dos gestores destacou que, para isso, o “ensino estará centrado no respeito à individualidade, às expectativas do candidato mediante ação da Escola em relação à comunidade a que serve”.

O projeto pedagógico aponta que os objetivos da escola são: ministrar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Técnico em Farmácia, Técnico em Análises Clínicas, Técnico em Higiene Dental, Técnico em Enfermagem, Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Nutrição e Dietética, Técnico em Metalurgia, Técnico em Eletrônica, Técnico em Reabilitação, Técnico em Radiologia, Técnico

em Administração, Especialização Profissional de Nível Técnico em Enfermagem do Trabalho, Técnico em Contabilidade, Técnico em Logística, Técnico em Edificações, Técnico em Desenho de Construção Civil e Técnico em Hospedagem.

A instituição consta em seu projeto pedagógico que seus esforços estão voltados para comprometer-se com a aprendizagem do aluno e com uma educação de qualidade; envolver todos os elementos do Estabelecimento de Ensino, numa construção coletiva, a partir de valores, concepções, princípios e crenças presentes no grupo, que dizem respeito ao futuro do homem e da sociedade; proporcionar ao aluno um processo educacional contínuo e crescente, para que seja agente de sua história, com uma visão crítica, criativa e transformadora da realidade, pelo exercício pleno da cidadania; proporcionar igualdade de condições para o acesso, atendimento, assistência e permanência do educando nos cursos oferecidos; garantir ao educando condições de participação em todas as atividades educativas promovidas; oferecer um ensino de qualidade, proporcionando ao educando o exercício pleno de sua atividade como cidadão.

O CEFAP tem como princípios norteadores da educação técnica de nível médio a integração ao trabalho, a ciência, a tecnologia e as diferentes formas de educação, conduzindo o aluno ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e para tal promove a transição entre a Escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimento e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; proporciona a formação de profissionais aptos a exercerem atividades específicas no trabalho; qualifica e habilita jovens e adultos trabalhadores, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

De acordo com o regimento interno, cabe aos professores elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo o Projeto Político Pedagógico do Estabelecimento de Ensino; planejar aulas e desenvolver, coletivamente, atividades e projetos pedagógicos; ministrar aulas, promovendo o sucesso do processo ensino-aprendizagem; zelar pela aprendizagem do aluno; atender às dificuldades de aprendizagem do aluno, inclusive, das necessidades educacionais especiais, estabelecendo estratégias de recuperação para o aluno de menor desempenho; ministrar os dias letivos e a carga horária estabelecidos, além de participar, integralmente, dos períodos destinados ao

planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação do Estabelecimento de Ensino, com a família e a comunidade; cumprir o currículo e os conteúdos, a fim de garantir a formação integral do aluno.

Ainda visando a um melhor desempenho do professor, o projeto pedagógico prevê que os professores devem participar de reuniões pedagógicas e demais reuniões programadas, quando convocado; participar de cursos de atualização e aperfeiçoamento; participar das atividades escolares, que envolvam a comunidade; promover a participação na avaliação do processo ensino-aprendizagem; esclarecer, sistematicamente, o processo de aprendizagem em reunião, com horário preestabelecido; elaborar e executar projetos de pesquisas; realizar outras tarefas específicas, compatíveis com a natureza do cargo, que lhe forem atribuídas pelo Diretor.

Para isso, segundo o regimento interno e os relatos da diretoria, a coordenação busca fazer a interação da equipe docente, promovendo, assim, melhora no seu desempenho, tendo como consequência aprimoramento no aprendizado dos discentes, de forma a atender a missão e os objetivos da instituição, em conformidade com os Eixos tecnológicos.

Dando continuidade à forma de trabalhar da escola, observou-se no regimento interno que o coordenador tem como função, além da promoção da interação da equipe docente, buscar novos contatos e parcerias que possam enriquecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

De acordo com o projeto pedagógico, é responsabilidade do serviço pedagógico apoiar, assessorar e acompanhar as atividades pedagógicas, de forma a assegurar a prática de ações integrantes, visto que a instituição tem por meta proporcionar a seus alunos uma independência e articulação com o Ensino Médio. Dada a forma de trabalho e a ideologia dos dirigentes, há um grande respeito aos valores estéticos, políticos e éticos. Ainda baseado no serviço pedagógico, o CEFAP busca o desenvolvimento de competências para a laboralidade, a flexibilidade, a

interdisciplinaridade e contextualização, a identidade do perfil profissional do aluno, a atualização permanente do curso e do currículo e a autonomia da escola.

O Quadro 1 demonstra o perfil dos docentes que foram entrevistados:

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados

Entrevistados	Sexo	Faixa etária	Estado civil	Escolaridade	Tempo de atuação na escola	Tempo de atuação no magistério
P1	Fem.	42 anos	Separada	Esp. incompleta	8 anos	12 anos
P2	Fem.	44 anos	Casada	Especialização	3 anos	10 anos
P3	Fem.	37 anos	Casada	Graduação	2 anos	7 anos
P4	Masc.	26 anos	Casado	Graduação	3 anos	4 anos
P5	Masc.	41 anos	Casado	Graduação	9 anos	9 anos
P6	Masc.	35 anos	Solteiro	Esp. incompleta	5 anos	8 anos
P7	Masc.	33 anos	Solteiro	Especialização	2 anos	3 anos
P8	Masc.	39 anos	Casado	Graduação	5 anos	7 anos
P9	Fem.	26 anos	Solteira	Especialização	2 anos	2 anos
P10	Masc.	52 anos	Solteiro	Graduação	1 ano	1 ano

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se, no Quadro 1, que a maioria dos entrevistados é do sexo masculino, possui acima de 35 anos, é casada, possui grau de escolaridade variando de graduação para especialização, trabalha na instituição há menos de dois anos, mas revela um pouco mais de experiência na docência, com mais de sete anos na função.

5.2 Análise de Conteúdo dos Vínculos Organizacionais

Para a análise dos resultados, foram utilizadas 10 categorias pertinentes aos tipos de vínculos explorados no referencial teórico, a saber: Identificação com a organização; Sentimento de pertença, Cooperação nas atividades; Participação nas decisões; Idealização da organização; Reconhecimento e valorização dos indivíduos; Solidariedade; Integração entre os membros; Crescimento e desenvolvimento profissional/pessoal; e Autonomia. Dessas categorias, emergiu uma série de subcategorias, tendo-se revelado as mais relevantes para os entrevistados, conforme consta no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias e subcategorias, dos fatores de vínculo organizacional

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Identificação com a organização	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Admiração ✓ Representação da escola no mercado ✓ Qualidade do professor
Sentimento de pertença	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sentir-se membro ✓ Reação a críticas
Cooperação nas atividades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cooperação de um para o trabalho de todos ✓ Esforço para um objetivo comum
Participação nas decisões	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Favorecimento da comunicação de baixo para cima ✓ Canais de participação ✓ Abertura para expressar opinião
Idealização da organização	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Maior credibilidade dos projetos ✓ Conceito da organização ✓ Imagem da organização
Reconhecimento e valorização dos indivíduos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecimento e valorização do próprio trabalho ✓ Gestores organizam eventos para que haja conexão ✓ Respeito pelos indivíduos.
Solidariedade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Consideração pelos problemas alheios ✓ Falta de solidariedade com os colegas ✓ Pouco tempo para ajudar o colega
Integração entre os membros	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Convívio em momentos de confraternização ✓ Relacionamento com a coordenação ✓ Busca de soluções em conjunto
Crescimento e desenvolvimento profissional/pessoal	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de oportunidade de qualificação e aperfeiçoamento ✓ Condições de trabalho propícias ao desenvolvimento na função
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Liberdade para organizar o trabalho ✓ Gestão dos processos de ação

Fonte: Dados da pesquisa

Para melhor compreensão, a análise de conteúdo de cada um dos vínculos será disposta de forma detalhada a seguir, levando-se em consideração as subcategorias pertinentes.

5.2.1 Identificação com a Organização

A análise dos depoimentos dos professores pesquisados revelou que os principais aspectos que caracterizam a identificação com a instituição de ensino associam-se com a admiração pela escola, a sua representação no mercado e a qualidade do seu corpo docente.

No que se refere à admiração pela escola, observou-se nos relatos que esse tipo de vínculo com uma instituição é formado em função de seus princípios, sua finalidade e sua forma de organização. Conforme relatado por dois professores:

Também acho que a admiração, ela vem de quando você acha que está de acordo com as políticas da escola, você tem como política de escola. Se a escola tem uma política positiva, inovadora, de crescimento para o aluno, tem para o professor também. (P1)

Bom, há cinco anos na escola eu venho acompanhando o processo evolutivo dela. E eu tenho muito respeito por este nome, pelo o que a escola já conquistou e pelo o que ainda vem. Eu sim, eu represento a escola sim e acredito que isso me deu um espaço interessante no meio profissional. (P 6)

Os trechos acima transcritos reforçam Coutinho (2006) quando afirma que o indivíduo se vincula com a instituição quando ele assimila seus princípios com os da organização, criando, assim, uma admiração. Quem confirma esse pensamento através de seus estudos é Durand (2000) quando afirma que o vínculo entre indivíduo e empresa acontece devido à interação dos princípios que os norteiam.

Quanto à representação da escola no mercado, os depoimentos evidenciaram que isso decorre do fato da visão das pessoas de que a organização é o espelho do profissional. Esse resultado se reflete no depoimento dos professores quando eles dizem que:

Eu acredito que ela seja uma representante da escola, na verdade, quando você passa a lecionar, passa a integrar o corpo de colaboradores, você veste a camisa da escola e você espelha para a sociedade o que representa a escola no mercado de trabalho. (P3)

Posso dizer sim que eu sou um representante da escola. Por que o trabalho que eu estou fazendo aqui vai ser repassado, com certeza, para o mercado de trabalho. Por que se for de qualidade, os alunos vão sair daqui bem preparados e vão poder levar o nome da escola mais na frente, e o meu nome também conseqüentemente. (P 7)

O fato do sucesso da escola ser relacionado diretamente ao sucesso do professor é reforçado por Mota e Pereira (2004) quando eles afirmam que, se o indivíduo não possui conflito entre os fins definidos por ele e pela organização, haverá uma satisfação com o sucesso da empresa que implicitamente representa o seu próprio êxito. Da mesma maneira, Lacombe (2002) afirma que o sentimento de identificação vai ocorrer quando o indivíduo demonstra orgulho e lealdade pela cultura organizacional.

Já no que diz respeito à qualidade do professor, verificou-se que esse aspecto está associado à qualidade profissional para criar uma aproximação da organização com o aluno, como afirmaram os professores abaixo:

Eu me vejo como representante da escola. Eu me sinto no papel, como se fosse um cartão de visita, por que o aluno primeiramente ele vê o professor para depois ver a escola. Então se eu der uma aula ruim, ele não vai falar de mim como professor, ele vai falar da escola, que a escola não tem uma didática boa não tem um professor bom. Então acaba que eu sou o cartão de visita da escola, que o contato mais próximo que o aluno tem com a escola, justamente com o professor. (P5)

Sim, na verdade a professora tem um vínculo com a escola, mas, mais do que isso, a gente tem que fazer um bom papel, desempenhar um bom papel, para que isso, o nome da gente seja consolidado no mercado e ao mesmo tempo as pessoas nos reconheçam como um profissional de sucesso. (P 9)

Nesse sentido, quando o professor associa os seus atributos ao sucesso da escola, pode-se relacionar aos pensamentos de Antunes e Pinheiro¹⁸ (1999), citados por Coutinho (2006), quando eles pontuam que a vinculação acontece com a percepção do aumento do índice do comprometimento de seus integrantes e conseqüentemente da sua qualidade profissional. A mesma ideia é compartilhada por Mota e Pereira (2004) ao afirmarem que a identificação do empregado não se dá com o chefe ou com o mantenedor, mas sim com os objetivos da organização.

Além dessas subcategorias, consideradas como mais importantes pelos entrevistados, o grupo também permitiu a observação de subcategorias menos relevantes de identificação, que estiveram associadas à experiência da escola, suas políticas de trabalho e o reconhecimento do trabalho da escola pelo professor.

5.2.2 Sentimento de Pertença

Do relato dos entrevistados, emergiram subcategorias características do sentimento de pertença, sendo elas: sentir-se membro da organização e reação a críticas a ela dirigidas.

Percebe-se que, no que tange a sentir-se membro, foi evidenciado que esse sentimento está associado ao sentimento nutrido pela instituição em termos da

¹⁸ ANTUNES, E. Di D.; PINHEIRO, I. A.. Sistema de produção e avaliação do comprometimento organizacional dedicado às empresas com programa de qualidade em países de capitalismo tardio. In: VIEIRA, M. M. F.; OLIVEIRA, L. M. B. (Org). **Administração Contemporânea: Perspectivas Estratégicas**. São Paulo: Atlas, 1999. cap.8, p. 187-211.

dependência e identificação que essa relação emana. Conforme expressam alguns professores:

A escola, ela é de onde eu tiro parte do meu sustento e as coisas que eu conquisto, as coisas que eu adquiro, um pouco vem daqui, então a gente acaba criando esses laços sim. E como eu pertencço a essa família, vem daqui grande parte das coisas que eu conquisto. (P 6)

Sinto. O ponto de vista que me liga nele, na escola, é o fato da escola se preocupar com o meu bem-estar como professora, e preocupar também em enxergar que além de profissional eu sou uma pessoa e que tenho os meus problemas como qualquer outro. (P 1)

Com relação à criação desses laços, Kramer e Faria (2007) explicam com suas pesquisas que o sentimento de pertença ocorre quando o membro estabelece identidade com a organização através de laços. Pichon-Rivière (2009) complementa com seus estudos esse pensamento quando afirma que o sentimento de pertença reflete a integração, a formação de laços e a identificação que ocorre entre o indivíduo e a organização. Os autores entendem que o sentimento de pertença está ligado ao aspecto do sentir-se membro.

Já na subcategoria reação a críticas, os professores afirmam que tomam a atitude de reagirem a comentários que venham a denegrir a instituição, pois esta atitude fere o seu orgulho. Esse sentimento é evidenciado a partir da observação dos docentes conforme se segue:

Apesar de nunca ter escutado nenhum demérito, eu sinto que a união que eu tenho com a escola, ela realmente poderia trazer esse tipo de reação, eu poderia reagir de forma a defender o nome da escola de imediato. (P 10)

Sim. Assim como o ponto positivo a gente fica super lisonjeado, como negativo também, a gente leva aquilo para o lado pessoal, vamos dizer assim, eu quero resolver, eu quero ajudar a resolver por que é onde eu trabalho. (P 2)

Essa defesa que os professores tomam pelas próprias mãos é explicada nos estudos de Pichon-Rivière (2009) e Kramer e Faria (2007) a partir do momento em que eles afirmam que o sentimento de pertença está presente quando o aspecto reação a críticas vem à tona por parte dos indivíduos. Puget (1997) corrobora esse entendimento quando cita que, na pertença, existe um sentimento de dono, o donatário do lugar que é reconhecido pela sociedade.

As subcategorias descritas, por apresentarem uma grande constância nos discursos, foram consideradas como sendo de destaque nas falas dos entrevistados. Mas outras falas permitiram a observação de subcategorias de menor relevância de percepção, sendo elas: integração e identificação, estabelecer identidade da organização e inclusão do indivíduo a um grupo específico.

5.2.3 Cooperação nas Atividades

Em relação à cooperação nas atividades, os depoimentos examinados apresentaram distinção para as características: cooperação de um indivíduo para o trabalho de todos e esforço direcionado para um objetivo comum.

Na cooperação do trabalho de um indivíduo para o trabalho de todos, verificou-se que as tarefas que um professor executa na instituição refletem em toda a escola e, com isso, colaboram para que o cumprimento dos objetivos propostos pela instituição tenha um reflexo na efetivação das tarefas de todos os outros membros. Os argumentos dos docentes podem esclarecer esse pensamento quando eles afirmam:

Bom, particularmente falando da minha pessoa, os coordenadores estão sempre buscando nos colocar em contato uns com os outros para a troca de informação, principalmente com os professores mais antigos. E isso se dá em função de um tempo menor de escola que eu tenho então sempre me remete a colegas mais antigos passando a sua experiência pra mim, isso tudo através de orientação dos coordenadores. (P 10)

Sim. A gente tem coordenador que leva a função muito a sério. Ajuda a escola crescer muito. Mas, às vezes, outros, por trabalharem demais em outras áreas, não conseguem também, fazer um trabalho melhor, vamos dizer assim. Existem condições e querem, mas, às vezes pelo tempo e pelo trabalho que possuem fora da escola isso dificulta um pouco. (P 2)

A questão dos trabalhos serem executados por um indivíduo em prol do coletivo, na visão de Moura (1995) e Kramer e Faria (2007), é entendido, porque através da cooperação, torna-se possível o fato de o trabalho de um indivíduo, preestabelecendo um objetivo dentro da organização, possibilitar o alcance de uma meta comum. Pereira (2011) também defende essa ideia quando afirma que a solidariedade e o espírito de amizade fazem parte da cooperação levando as pessoas a um comprometimento na execução de tarefas.

Em se tratando do esforço para um objetivo comum, é necessário que os membros objetivem uma união para poder cumprir as propostas feitas pela organização. Dessa forma, surge no clima da organização um envolvimento que colabora para a vinculação, pois os docentes se sentem envolvidos. Os depoimentos abaixo expostos explicam melhor essa assertiva:

Aqueles que têm esse envolvimento maior com as propostas da escola, eles normalmente se faz através dessa comunicação, através de reuniões, de e-mails. Esses eu sinto essa união para poder cumprir os objetivos, as discussões. Tanto do ponto de vista positivo, quanto negativo das coisas que acontecem, os professores que estão realmente envolvidos com os objetivos, eles têm essa preocupação de estar resolvendo e conversando. (P 1)

Mais ou menos. A gente tem um grupo de professores mais antigos, com quem a gente conversa, com quem a gente divide a experiência do dia a dia, mas isso não é comum com todos os professores. Eu acho que por causa da rotatividade, entram professores novos e isso acaba distanciando um pouco. Os momentos são poucos, 10 minutos no intervalo e eu acho que isso dificulta essa união dos professores. (P 6)

Essa ponderação feita pelos entrevistados, segundo a qual o indivíduo busca ajudar os seus pares tem respaldo na afirmativa de Maggi (2006) quando ele explica que a cooperação é fruto de uma ação coletiva em que os envolvidos dão sua cota-parte para um determinado resultado. Nesse sentido, Schein (1996) entende que o trabalho em equipe e a cooperação são ferramentas essenciais para execução das tarefas.

Somando a essas categorias de maior relevância, pode-se mencionar ainda a categoria associada à falta de esforço para união que não teve uma representação significativa para os entrevistados.

5.2.4 Participação nas Decisões

O relato dos entrevistados destacou que os principais aspectos que caracterizam a participação nas decisões com a escola estão ligados ao favorecimento da comunicação de baixo para cima, aos canais de participação disponibilizados pela organização e à abertura para expressar opiniões.

O favorecimento da comunicação de baixo para cima tem o intuito de demonstrar que a instituição possui uma política de abertura para os professores expressarem

suas opiniões. Procura ainda demonstrar que existem canais de acesso para os docentes opinarem e levar suas propostas para cargos mais elevados, como a coordenação e a diretoria, conforme é permitido observar nos relatos abaixo:

Sim. Tem um canal. No meu caso é coordenador do curso e também a abertura que o diretor dá para ta procurando ele, trocando ideia com ele e às vezes opondo críticas e sugestões. (P 5)

Sim. Atualmente a gente tem o contato direto com os diretores, consultores, a gente tem a qualquer momento eles estão à disposição. Através de e-mails, reuniões, conversas informais mesmo sem ter marcado horário se eles tiverem disponibilidade eles nos orientam e muitas vezes também através do circular. (P 9)

O pensamento de Ferreira, Reis e Pereira (2002) vai no mesmo sentido do que foi demonstrado pelos relatos, pois os autores reafirmam essa ideia ao destacarem que, desde que a participação nas decisões seja facilitada por uma comunicação da base da pirâmide para o seu cume, existe um estímulo para que os indivíduos melhorem a sua produtividade. Se ocorre de forma inversa, Maggi (2006) afirma que o indivíduo vai agir também de forma contrária, pois, uma vez formada a linha hierárquica em que o nível superior regula as premissas da decisão do nível inferior, ele tende a executar o que foi solicitado pela organização de forma heterônoma ou até mesmo de forma discricionária, o que o leva a buscar uma outra forma de ação.

Com relação aos canais de participação, pôde-se perceber que isso se dá devido ao fato de existir uma formação de vínculos entre os membros da organização quando ela cria esses canais. Com essa atitude, a empresa faz com que os indivíduos acreditem que contribuem na tomada de decisões, principalmente no que se refere às diretrizes da entidade. Os professores têm essas ideias claras como foi demonstrado nos seguintes depoimentos:

Sim, possuem. As reuniões internas, o acesso aos cargos da administração, diretor, enfim. E também por e-mails, tem total liberdade de colocar as suas opiniões. (P 2)

Possuem sim. Qualquer pessoa tem acesso a escola para dar seu *feedback* e os canais são pessoais. Pessoais através de e-mails, telefone, mas, mais pessoalmente mesmo. (P 7)

Dessa maneira, percebe-se que o fator tomada de decisão é uma atitude relevante para a forma de se comportar do trabalhador. Para Kramer e Faria (2007), a

participação nas decisões faz com que o indivíduo tenha a sensação de que contribui para a tomada de decisões e uma das formas disso acontecer é por meio dos canais de participação. Anderson e Parker (1978) complementam esse pensamento, explicando que, devido a um envolvimento psicológico, cria-se uma corrente, uma união, mesmo que isso não aconteça em locais e tempos idênticos ou por diversos tipos de canais de comunicação.

No que se refere à abertura para expressar opiniões, isso ocorre no momento em que a instituição dá oportunidades para seus membros exporem suas ideias e seus pensamentos. Para tal, é necessário haver canais abertos, de fácil acesso. Esses canais podem ser percebidos conforme expressam alguns dos docentes:

É, eu não digo canais. Eu acho que a gente é escutado sim, principalmente no início do ano, nas reuniões. Eu pelo menos, não tenho dificuldade de, de repente, propor alguma coisa e que essa ideia seja realmente efetivada. Todas as vezes que eu propus algo para a escola, eu fui recebido, fui atendido prontamente, e quando não, eu fui avisado e fui alertado o motivo pelo qual. (P 6)

Eu acho que a escola dá total abertura para os professores expressarem sua opinião. Visto que nas reuniões, sempre é aberto um espaço para sugestões, parte de críticas. Então é o espaço que eu vejo são as reuniões, às vezes através dos e-mails que mandam os e-mails pedindo sugestões. (P 5)

Nesse sentido, pode-se recorrer aos estudos de Mailhiot (1970), quando ele afirma que, para o profissional se sentir parte do processo, é necessário que ele possa participar, dividir suas ideias com a gerência, que ele se sinta envolvido. Essas atitudes fazem com que haja um maior vínculo com a instituição, pois ele vai entender que seus pensamentos contribuem para o poder decisório das diretrizes da organização. Nascimento (2008) contribui com seus estudos nesse sentido quando afirma que a participação do profissional não deve ocorrer somente na esfera profissional, mas de uma forma generalizada porque eles participam mais no momento em que percebem que controlam o processo de acordo com seus julgamentos.

As subcategorias mencionadas acima são consideradas importantes, mas, além delas, ainda foram reveladas as subcategorias participação em questão do trabalho do docente e falta de um canal específico de comunicação.

5.2.5 Idealização da Organização

Conforme os dados que emergiram das falas dos professores, o vínculo da idealização ficou caracterizado pelas subcategorias associadas à maior credibilidade dos projetos da instituição, ao conceito e à imagem da organização.

No que se refere à credibilidade dos projetos da instituição, o que se pôde observar foi que os docentes encontram consistência na realização dos seus projetos, porque o que eles têm como ideal é a instituição dar-lhes suporte e motivação para o que deve ser realizado, conforme é ilustrado nas seguintes manifestações:

Idealização dos professores quanto à escola? Acho que sim, acho que ninguém está aqui por acaso. A gente trabalha e a gente idealiza sim e acho que todo professor dá a sua contribuição para que esses projetos aconteçam. Acho que sim. (P 6)

Olha, eu não sei se há uma idealização quanto à escola, eu poderia falar quanto à idealização dos professores. Mas eu falo com os meus alunos que antes de eu ter um compromisso com a escola eu tenho um compromisso com eles, ou seja, de capacitá-los para o mercado de trabalho. Então eu vejo que o meu projeto não é só dar aula, é capacitar as pessoas, formar pessoas e bons profissionais e isso eu consigo porque a escola me dá condição.(P 5)

Pode-se inferir que essa subcategoria refere-se ao valor que o docente deposita na valorização que a escola lhe confere. Isso pôde ser confirmado nos estudos de Enriquez (2001) quando ele afirma que é por meio da idealização que o indivíduo projeta maior credibilidade em seus projetos. Isso ocorre, porque, na visão dos estudiosos Anderson e Parker (1978), Pagès (1982), Zimmerman (2000), Freitas (2000) e Enriquez (2001), a formação de um grupo se dá a partir do momento em que há um projeto em que todos estejam colaborando. Assim o local se torna propício para trabalhar e emerge a crença de que são valorizados pela organização.

Já a subcategoria associada ao conceito da organização demonstra que o professor tem necessidade de trabalhar em um lugar em que os valores estão interligados, que tanto os valores dos docentes quanto os da instituição caminham juntos, conforme foi permitido observar nos depoimentos dos professores:

Sim. A escola prega alguns valores como apoio aos alunos, integração, busca do melhor profissional, as seleções sempre pro professor buscam

saber geralmente a formação, a experiência que a pessoa tem, e mais do que isso um dos valores principais da escola é a questão do conhecimento, ela prima por esse lado, conhecimento. (P 9)

Sim. Como eu falei o CEFAP cresceu muito e cresceram os problemas e aumentaram as responsabilidades, mas a escola transmite valores importantes. E se eu não acreditasse, aliás se eu descreditasse nesses valores, eu realmente não estaria aqui.(P 6)

A interação entre os professores e a instituição foi alvo dos estudos de Fasolo (2009) quando ele diz que é formado um elo entre organização e empregado surgindo uma relação de referência, uma visão da organização. A ideia do autor acima é confirmada no momento em que Freitas (2000) argumenta que, no instante em que a organização propicia esperança aos indivíduos de prazer, conseqüentemente, ela se compromete a outorgar reconhecimento e identidade.

Outro ponto que surge da categoria idealização da organização é a subcategoria imagem da organização que retrata o quanto são importantes os valores disseminados pela instituição. Aqui os valores surgem como fator de idealização, visto que os docentes contribuem para que os projetos aconteçam de acordo com os valores existentes. Tal posição é demonstrada nos seguintes depoimentos:

Sim, realmente a escola me liga muito em relação a seus valores, a ética é uma das coisas principais da escola, a valorização do ser humano também. Então com isso, faz com que o trabalho fique mais fácil, haja vista que a minha formação pessoal vai totalmente de encontro com a formação da escola. Ética, profissionalismo, valor ao ser humano, a questão da igualdade de todos, isso realmente são laços muito presentes no nosso cotidiano. (P 10)

Sim.

E quais são esses valores?

Formação profissional, que é o principal valor de um curso técnico. A formação profissional de estar integrado no mercado de trabalho. A visão de crescimento pessoal também, não só o profissional, mas o crescimento pessoal dos alunos. São esses. (P 1)

Para melhor compreender esses relatos, deve-se recorrer aos estudos de Kramer e Faria (2007), pois eles entendem que a idealização pode ocorrer por meio de aspectos como imagem da organização, ambiente de trabalho etc. Os autores ainda complementam que a idealização também dá margem para que os indivíduos vejam a organização e os seus projetos como excelentes, visto que eles comungam com os valores que a organização tem.

O posicionamento dos entrevistados possibilitou que fossem observadas outras subcategorias de menor relevância, tais como: ambiente de trabalho saudável, melhor lugar para trabalhar e bom relacionamento entre colegas de trabalho.

5.2.6 Reconhecimento e Valorização dos Indivíduos

Em relação aos depoimentos encontrados nas entrevistas, no que se refere à valorização dos indivíduos, surgiram características importantes que vinculam os indivíduos à escola, sendo elas: reconhecimento e valorização do próprio trabalho, organização de eventos pelos gestores para fins de conexões e respeito pelos indivíduos.

Os entrevistados demonstram que um fator preponderante para a vinculação do indivíduo na organização é a sua valorização e o reconhecimento pelo próprio trabalho ao ponto de se sentir gratificado. Essa visão se reflete no depoimento dos docentes quando eles afirmam que:

Ainda mais pelo fato de eu estar ingressando agora no meio acadêmico, a escola realmente me gratifica muito, e ela valoriza muito o meu trabalho. (P 10)

Às vezes. No que se refere ao ponto de vista financeiro não, devido ao baixo valor hora/aula. Agora no que se refere ao reconhecimento do trabalho, da pontualidade, de toda essa parte, eu tenho recebido sim, um retorno positivo. (P 1)

Aqui nota-se que os depoimentos enfatizam a questão da valorização e, de acordo com Veloso (2007), a forma que o indivíduo tem de perceber o reconhecimento e a valorização é através de diversos aspectos, sendo um deles o reconhecimento e a valorização do próprio trabalho. A valorização do trabalho é apontada por Veloso (2007) como um indicador de reconhecimento do indivíduo. No entendimento de Freitas (1988), o reconhecimento está associado à necessidade do indivíduo de ser aceito e de construir uma identidade.

Outro ponto que emergiu da análise é que os gestores devem organizar eventos para que haja conexões entre os membros da organização através de atividades socioculturais, com o intuito de possibilitar relações interpessoais, conforme ilustra o depoimento dos professores a seguir:

A escola oferece. Até o ano passado, feiras e eventos, que aproximavam tanto as turmas entre si quanto as turmas do mercado de trabalho. E essas atividades socioculturais, elas vinham sim a enriquecer essa interação aí, esse interpessoal. (P 6)

Sim, a escola no tempo que eu trabalho ela já tem promovido algumas coisas, como a corrida na lagoa, como a feira. E isso faz com que haja uma interação. Eu mesmo me interagi muito com alunos não só do curso que eu ministro aula como também alunos de outros cursos, e mesmo com professores da escola de outros cursos que o contato é muito menor fez com que a gente estreitasse muito os laços. (P 10)

Foi constatado que os eventos sociais são uma das formas de promover a interação entre os membros da escola. Nesse sentido, esta pesquisa corrobora os estudos de Feldman e Anat (2002) que nos trazem a informação de que, devido às rotinas do trabalho, surge a necessidade de interações interpessoais. As autoras ainda destacam que é papel da empresa promover meios para que ocorram essas conexões. As promoções são necessárias conforme dito pelas autoras, porque, para Freitas (1988, p. 74), “o homem, transcende os limites do contexto familiar, procura ser amigo das pessoas com quem convive” e, assim, ainda conforme a autora, a formação de grupos informais surge devido às rotinas organizacionais.

Pôde-se inferir que a subcategoria respeito pelos indivíduos é outra fala que se destacou, pois ela afeta a valorização do professor principalmente, porque é vista como um fator que leva o docente a sentir-se gratificado e perceber que é valorizado, conforme é permitido observar nos relatos abaixo:

A questão do trabalho em si. A questão do humanismo que às vezes a escola tem. É lógico que tem seu lado legal, que a escola sempre olha, mas às vezes ele deixa um pouquinho sim e passa a olhar a pessoa como humana. É importante. (P 2)

Sim. Eu acho até que pelo tempo em que eu estou aqui eu sinto essa valorização, eu sinto o respeito quando vai montar a grade eu sinto o cuidado em ta sempre tentando melhorar ou fazer da melhor forma. Eu entendo que sim, eu me sinto gratificado. (P 6)

Os depoimentos ressaltaram a necessidade que os indivíduos têm de serem respeitados e reconhecidos. Nesse sentido, Veloso (2007) afirma que o respeito pelos indivíduos é um dos aspectos que se relacionam com o sentimento de reconhecimento e valorização, uma vez que a percepção é subjetiva e inerente a cada um. Corroborando essa ideia, Concepción (2008) afirma que a organização é tida como boa tendo em vista que a *psique* descreve que, neste ambiente, a pessoa

vai se encontrar na organização e, com isso, receber status no seu meio social. Isso, porque, conforme Zimerman (2000), é inerente ao ser humano ter o desejo de ser reconhecido e valorizado e, assim, quando ele faz parte de um grupo, acredita que é amado e aceito nesse contexto.

5.2.7 Solidariedade

As subcategorias que indicaram um maior nível de concordância para caracterizar a solidariedade foram: consideração pelos problemas alheios, falta de solidariedade com os colegas e pouco tempo para ajudar os colegas.

Quando se relata a respeito da consideração pelos problemas alheios, é porque os docentes percebem que existe a vontade de ajuda entre eles e que essa atitude colabora para o fortalecimento dos seus laços, tornando-os unidos, conforme pode ser visto nas seguintes citações:

Sim. Os professores o tempo todo estão conversando entre si, eu já participei de diversas reuniões, dessas onde são sempre discutidos, cursos, algum tipo de material. Então o laço entre os professores é muito grande, justamente como intuito de união, de troca de conhecimento, e isso de uma forma de bem descontraída. Poderia dizer que seria quase informal, são em momentos de descontração que a gente utiliza para sempre pra indicar um filme, um livro, uma palestra sempre materiais que possam enriquecer o nosso dia a dia, o nosso conhecimento e o nosso contato com os alunos. (P 10)

Alguns professores que estão mais próximos da gente que leciona os mesmo cursos, a gente tem sim uma convivência, mas tem alguns que ainda a gente não teve a oportunidade de se encontrar mais, de trocar uma ideia. (P 9)

A questão da necessidade do ser humano de se unir a outros é entendida sob o prisma da psicanálise. Para Freud (1990), essa necessidade ocorre devido ao sentimento de culpa que o ser humano traz consigo de ter necessidade de uma relação de aliança e de solidariedade. Segundo Gomes (2007), a cooperação tem como alicerce a solidariedade. O autor delimita seu pensamento quando ele afirma que a participação entre os membros tem que acontecer de forma consciente não importando o momento que aconteça.

Todavia, a falta de solidariedade com os colegas também acontece porque existe uma parcela de indivíduos que vivem de forma isolada, que não procuram fortalecer seus laços com outros indivíduos. Essa premissa pode ser ilustrada com os depoimentos dos professores transcritos abaixo:

Nesse aspecto eu percebo uma desunião na escola. Não só aqui, mas na cidade toda, Minas toda. Por que acho que, principalmente por ser uma escola privada, acho que fica mais difícil essa união para brigar pelos nossos direitos. (P 7)

Não. Pela maioria dos professores não. Alguns professores acabam formando sub grupos. Mas, a maioria eu nem conheço. (P 3)

Caldas e Tonelli (2000) dizem que a solidariedade se alicerça na identificação e, por consequência, é base da construção da identidade. Assim, a solidariedade vai acontecer no momento em que há uma identificação com o meio social. Em contrapartida, Rosenfield (2003), nos seus estudos, afirma que a existência de grupos autônomos separatistas resulta na perda da valorização do valor dos membros e ainda inviabiliza a formação da real solidariedade.

Outra subcategoria que se destacou foi o pouco tempo para ajudar os colegas, haja vista que os integrantes da instituição acreditam que, devido à vida atribulada pelos afazeres do cotidiano, dificultam-se o entrosamento e o contato uns com os outros, como pode ser observado nas seguintes manifestações:

Eu continuo batendo que nos laços entre os professores realmente a gente não, a gente peca nesse quesito. Acredito que não seja nem por falta de vontade, acredito que o tempo, a correria do dia a dia a gente acaba deixando essa parte, esses laços um pouco de lado. (P 6)

Difícil. Os professores devido a uma carga de trabalho muito grande, não tem tanto tempo para poder aumentar esse contato, os laços entre a gente fica difícil devido à carga de trabalho. (P 1)

O fato de os professores executarem suas atribuições de forma robótica explica os depoimentos prestados acima e é confirmado teoricamente, pois, para Rosenfield (2003), quando as tarefas são executadas de forma mecânica, não há como existir a solidariedade e, assim, conforme Kramer e Faria (2007), os laços de solidariedade se enfraquecem ocorrendo uma desunião. Essa desunião apenas vai aumentar o sentimento de culpa que, segundo Freud (1990), só aumenta se não há uma relação de aliança e solidariedade.

Além dessas subcategorias destacadas como mais relevantes pelos entrevistados, o grupo também permitiu perceber uma subcategoria menos relevante de solidariedade que foi associada à falta de iniciativa para ajudar os colegas.

5.2.8 Integração Entre os Membros

De acordo com os depoimentos que foram colhidos, pôde ser percebido que, relacionados à categoria de integração entre os membros, estão: o convívio em momentos de confraternização, o relacionamento com a coordenação e a busca de soluções em conjunto.

Assim, diante dos discursos, o que se detectou é que o convívio em momentos de confraternização faz com que os docentes se identifiquem uns com os outros, e isso favorece a formação de relações interpessoais, conforme expressam alguns professores:

Sim eu participo. Para mim é uma forma de estar mais interagindo com as pessoas e tendo oportunidade de ver mais de perto o trabalho daquela pessoa, e também tá aprendendo com aquela pessoa. (P 5)

Aqui na escola hoje não tem mais evento de confraternização. Mas, quando tinha, eu participava sim. Eu acho importante, não sei por que acabou. Mas eu acho importante porque você une o grupo e consegue produzir, unidos conseguimos produzir mais forças. (P 7)

Os professores da instituição pesquisada acreditam que participar das atividades organizadas pela escola os leva a uma interação, o que pode ser confirmado nos estudos de Mailhiot (1970), segundo o qual tanto as limitações dos indivíduos, como a integração entre as pessoas só serão possíveis se elas criarem uma estima e até mesmo um respeito nas suas convivências. Nesse mesmo sentido, Kramer e Faria (2007) entendem que a formação de pares colabora para a identificação entre os membros da organização, tornando o ambiente mais agradável e esse clima acontece quando há uma integração nos momentos de confraternização.

Quanto ao relacionamento com a coordenação, os professores demonstraram que há um esforço para ocorrer a eliminação de limitações individuais e que esse intento também se dá para o planejamento das atividades. As citações a seguir retratam a opinião dos docentes a esse respeito:

A gente, às vezes, até faz uma vistoria, igual ano passado foi pedido para a gente criar as ementas, aí acredito eu, que houve interação entre professor e coordenador. Que eles mandaram para gente, da coordenação, as ementas, o programa dele, e a gente que dá uma verificada e adapta o que estava certo e o que estava errado. (P 8)

A gente tem uma liberdade de ta colocando as nossas expectativas e as nossas vontades em relação ao planejamento, depois dele pronto a gente envia para a coordenação e se tiver alguma coisa que ser mudado isso muda. Mas, o planejamento em si, ele é feito em conjunto. (P 6)

Pode-se inferir, a partir dos depoimentos citados, conforme Saraiva, Pimenta e Corrêa (2004), que, para haver um resultado positivo, os componentes da organização têm de estar integrados para possibilitar um projeto comum. Nesse sentido, Freitas (1988) afirma que, para a organização, é mais interessante que os grupos aconteçam de forma natural, pois assim ocorrerá um relacionamento direto, espontâneo em que vai ser destacada a satisfação dos anseios do indivíduo para a realização do projeto.

Em se tratando da busca de soluções em conjunto, verificou-se que os professores buscam essa alternativa para solucionar problemas que isoladamente não seriam capazes de resolver com sucesso. Essa assertiva é resultado dos estudos feitos com base nos relatos dos professores:

Bom, da mesma forma que já foi dito acima, esses momentos em que a gente encontra informalmente e durante as reuniões, são abertas as propostas e elas são discutidas. Normalmente os pontos de vista dos professores sempre são muito respeitados, e sempre existe uma procura de novos conhecimentos que vem através dos professores para poder ajudar nesses planejamentos. (P 10)

Sim. No meu caso ocorre com a troca de ideias com o coordenador. Às vezes uma ideia que eu tenho eu passo para o coordenador e dali às vezes sugere melhoria e a gente acaba consumindo a ideia e um projeto juntos em conjunto. (P 5)

Nesse sentido, pode se recorrer aos estudos de Probst, Raub e Romhardt (2002) quando eles afirmam que com a integração entre os membros de um grupo existe a possibilidade de reduzir os problemas. Isto porque a solução do mesmo, provavelmente, não é possível se o empregado agir de forma isolada. Há a necessidade de contar com colegas ou superiores hierárquicos para ajudá-lo.

Além destas subcategorias mencionadas, os docentes também permitiram que fosse observado com uma relevância menor que também inexistente a formação de pares dentro da escola.

5.2.9 Crescimento e Desenvolvimento Profissional/Pessoal

Com base nos dados levantados a partir das entrevistas, despontaram algumas características principais relativas ao crescimento e desenvolvimento profissional/pessoal que se ligam à falta de oportunidade de qualificação e aperfeiçoamento e de condições de trabalho que propiciam o desenvolvimento na função.

Com relação à falta de oportunidade de qualificação e aperfeiçoamento dos docentes, nota-se que a instituição não procura incentivá-los. Ressalta-se que esse ponto pode ocorrer porque um dos fatores que leva ao crescimento e desenvolvimento do profissional é a promoção de eventos, palestras, cursos por iniciativa da escola destinados a agregar informação e, dessa forma, possibilitar um crescimento do corpo docente. Essa realidade parece não acontecer na escola pesquisada, conforme se observa nos depoimentos que seguem:

Eu acho que a escola, ela investe muito pouco nessa questão. Acaba que a troca de experiência ela ocorre no dia a dia, à medida que os professores vão se encontrando no corredor da escola, na sala de reunião, mas eu acho que não tem, falta um incentivo nesse sentido para a escola, a qualificação profissional do professor. (P 5)

Falando no caso específico aqui da escola, eu acho que isso aí, nesse ponto é deficiente, porque aqui não oferece cursos. Eu tô aqui há dois anos e meio e não foi oferecido nenhum curso para mim até hoje. Nem pela escola, e uma parte do tempo eu fui professor do PEP que é do governo do Estado, também não foi oferecido nenhum tipo de curso. Eu acho que isso aí, tá devendo tanto o governo do Estado de Minas quanto a direção da escola. (P 7)

Kramer e Faria (2007) afirmam que, diante da atitude da organização em oferecer oportunidade de qualificação e aperfeiçoamento para o seu grupo, ela conseqüentemente valoriza o conhecimento dos seus empregados e motiva os indivíduos a buscar se desenvolver. Segundo Barriga¹⁹, citado por Aliatti (2008),

¹⁹ BARRIGA, S. **Psicologia del grupo y cambio social**. Barcelona: Hora, 1982.

para as pessoas despertarem a vontade de crescer, elas devem ter “aspirações” e para tal devem estar coesas e motivadas. Acontecendo tal “aspiração” com o indivíduo, todo o grupo irá se mover e assim os seus componentes.

No que tange a condições de trabalho para o desenvolvimento na função acontecer, os professores demonstram que a escola não propicia momentos de envolvimento dos seus profissionais a fim de incentivar a qualificação, conforme expressa o professor:

O momento da troca de experiência que eu percebo é apenas no conselho de classe e na reunião inicial de cada semestre. (P 3)

De acordo com Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2006), a entidade deve ter como política oferecer condições de trabalho para que haja o desenvolvimento de seus pares com base nos seus objetivos. Os autores fazem tal afirmação porque, para o indivíduo crescer, ele tem que ter níveis de capacitação crescentes, o que vai elevar a capacidade profissional, conseqüentemente, possibilitando ao profissional executar tarefas mais elaboradas e que, por sua vez, vão ressaltar o trabalho realizado. Nessa mesma linha de pensamento, Coutinho (2006) discursa que, devido à competitividade entre as empresa, há necessidade de um corpo de profissionais mais comprometidos com a organização. E para tal, é necessário que haja um processo de desenvolvimento, até mesmo pessoal.

5.2.10 Autonomia

Dos relatos registrados pelos entrevistados, pôde-se perceber que a autonomia está ligada a especificidades importantes, como a liberdade do empregado para organizar o seu trabalho, gerir os próprios processos de ação e racionalização individual.

Com relação à liberdade do empregado de organizar o seu trabalho, isso se dá devido ao fato de a instituição possibilitar que os docentes trabalhem de forma autônoma, uma vez que a cultura da instituição reforça o trabalho docente mais livre e independente. Pode-se inferir essa conclusão a partir dos depoimentos abaixo:

Isso é um elogio que eu devo fazer à escola. Não interfere em nada dentro de sala de aula, o professor tem total autonomia conforme a sua disciplina, com onde vai distribuir os seus pontos. A escola só passa o que tem que ser distribuído, tanto de prova, tanto de trabalho. Mas você pode ficar à vontade para distribuir o que você quiser na atividade, da matéria que você achar mais importante e necessária para os alunos, para a formação técnica e profissional deles. (P 7)

Sim.

Como isso se expressa efetivamente?

Através do manuseio da apostila, da aplicação dos exercícios, da indicação de livros e da própria forma de atuar no plano pedagógico, eu vejo que essa liberdade a escola expressa bem. (P 3)

Os autores que explicam essa maneira de agir e a forma de se chegar a esse meio são Araújo, Brito e Novaes (2009) quando afirmam em seus estudos que a autonomia surge de um ambiente de pluralidades da organização onde as pessoas podem se apoiar em suas crenças e valores para executar seus trabalhos. Outro autor que comunga com esse pensamento é Petroni (2008), quando ela demonstra em sua pesquisa que a autonomia está ligada ao potencial que o indivíduo tem de criar os seus projetos e participar de forma produtiva de projetos coletivos de forma ética e estabelecendo critérios. Quem define de forma sintética esse pensamento é Freire (1996, 1999, 2005, 2008) quando afirma que a autonomia é a maneira com que as pessoas executam seus projetos de forma particular.

A subcategoria associada à gestão dos processos de ação emerge em função do empregado buscar alternativas de poder gerir seus métodos de trabalho e mostrar iniciativa para praticar suas atividades livremente. Essas ideias se refletem nos depoimentos dos professores quando eles dizem que:

No meu caso a escola e a coordenação do curso que eu leciono, ela me dá essa liberdade. De ta sugerindo atividades, de ta sugerindo melhorias, as vezes palestras também e até sugerindo ideias para modificar a grade curricular do curso. Então isso se dá mais no dia a dia com a troca de ideias e experiências também, experiências que deram certo. (P 5)

Sim. Geralmente a gente tem possibilidade de gerir nossos processos, a gente apresenta propostas e aí vai analisar se é viável ou não para a escola, para turma, para os alunos enfim, e aí vê se é aprovado ou não. (P 2)

Processo de trabalho? Enfim, a gente tem os pontos determinados, mas a forma como isso acontece, acho que há uma liberdade. A gente tem que dá uma prova, que tem um valor fixo, o que eu acho correto também, e o restante o professor tem liberdade de trabalhar a melhor maneira de adaptar esses processos. (P 6)

Bom, eu tenho liberdade de fazer o meu plano de aula. Então, toda atividade, toda tarefa pode ser feita desde que eu não entre em choque com o calendário da escola, que seja provas bimestrais, provas de final de semestre e o trabalho de final de curso, fora isso, eu tenho liberdade de poder estar trabalhando dentro da sala de aula com a maior liberdade possível. (P 10)

O fato de a autonomia estar ligada à consciência e participação do indivíduo na tomada de decisão da organização é explicado por Maggi (2006) ao afirmar que os processos têm a condição de interferir na questão da autonomia do indivíduo, proporcionando-lhe maior ou menor possibilidade de decisão na execução da tarefa, pois, se ele não participa naturalmente, ele deixa de ser completamente autônomo. Isso porque, para Freire (1996, 1999, 2005, 2008), no momento em que o indivíduo tem autonomia e age de acordo com o seu desenvolvimento e a sua maneira, ele é capaz de solucionar as dificuldades. Isso se dá devido ao fato de ele fazer as coisas de forma consciente.

A questão da autonomia no trabalho é assunto tratado por Davenport (2001), que afirma que, quando existe autonomia, os indivíduos têm menos desgastes com suas atividades, conseqüentemente, tornam-se mais comprometidos, levando a uma vinculação com a organização. Essa vinculação também se dá, de acordo com Kramer e Faria (2007), devido ao fato de a autonomia possibilitar que as pessoas se organizem, visto que elas podem concretizar seus projetos, pois podem priorizar e definir prazos.

Além das subcategorias mencionadas como importantes pelo grupo entrevistado, observou-se uma subcategoria com uma relevância menos relativa, a autonomia que esteve associada à impossibilidade de priorizar e definir prazos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa relatada nesta dissertação buscou analisar a maneira como se estabelecem os vínculos organizacionais entre o corpo docente de uma escola profissionalizante, que fica no interior de Minas Gerais, e a instituição. Para tanto, foi feita uma pesquisa qualitativa para levantamento de dados através de informações dispostas nos documentos apresentados pela escola, além de entrevista com o diretor e com professores da instituição, que responderam um roteiro de entrevistas que abordava dez elementos constitutivos dos vínculos organizacionais. Ou seja, foram pesquisados os dados, com o intuito de levantar informações que pudessem responder a questão central da pesquisa, descrita acima.

A pesquisa procurou contribuir para a discussão acadêmica sobre o assunto que, como foi dito, ainda é tema de poucas pesquisas. Para tanto, foi utilizada a abordagem qualitativa, visto que ela propicia que um fenômeno possa ser observado e descrito em profundidade.

Na referida abordagem, foram entrevistados 10 professores, dentre os 41 que compõem o corpo docente da instituição. Esse número de docentes foi considerado o suficiente, visto que atendeu as expectativas da pesquisa no que diz respeito à saturação dos dados.

No que tange às entrevistas, elas foram semiestruturadas com o objetivo de oferecer ao entrevistado a liberdade e a espontaneidade para opinar, valorizando sua opinião e seu sentimento em relação às questões levantadas. O roteiro foi adaptado dos estudos realizados sobre o tema.

Quanto aos objetivos específicos, que trataram de identificar e descrever os vínculos organizacionais estabelecidos pelos docentes pesquisados, foi possível atendê-los à medida que as entrevistas foram capazes de suportar e oferecer subsídios para a análise de conteúdo, demonstrando quais os vínculos estão presentes na instituição estudada.

No que se refere ao objetivo específico, que propôs aprofundar a compreensão a respeito de como os vínculos dos docentes com a instituição se configuram, as

informações dos professores e o sentimento deles em relação à instituição e aos elementos vinculantes permitiram maior compreensão sobre os vínculos e a forma como eles se estabelecem. Essa afirmativa se confirma ao se comparar as falas dos entrevistados com o que foi exposto no referencial teórico.

Para dar uma maior robustez à análise de conteúdo, utilizaram-se dados da instituição que foram percebidos através de documentos, como: projeto pedagógico de ensino, regimento interno, registro de frequência dos professores, site institucional e proposta pedagógica da instituição, o que possibilitou confrontar a posição dos docentes de acordo com os depoimentos, a proposta de trabalho informada pela diretoria e o que realmente acontece no cotidiano da instituição, procurando eliminar distorções e sentimentos isolados e “bairristas”.

Com o desenvolvimento deste trabalho, procurou-se ressaltar o diálogo encontrado entre os estudos de diversos autores e os dados relatados através da entrevista com os docentes, o que serviu para validar os resultados encontrados em outras pesquisas, somando-se a estas, maior conhecimento sobre os vínculos aqui estudados, como se vê a seguir.

Em relação à identificação com a organização, observou-se que há esse vínculo. Os relatos dos professores dão conta de que eles estão de acordo com as políticas da escola e se veem bem representados por ela. Além disso, há uma idealização da organização, representada pela credibilidade que dão aos projetos da instituição, considerados consistentes, e a visão de que os valores pregados por ela estão alinhados com os seus.

Há também um sentimento de pertença, que faz com que eles se sintam membros da organização, e com isso se estabelece um laço com ela, uma vez que há uma identificação e integração com a mesma. Foi possível também perceber que a pertença é reforçada pelo sentimento de que a instituição reconhece e valoriza o trabalho da equipe docente proporcionando respeito e conexão entre as pessoas, apesar de se perceber que, no que tange a projetos socioculturais, os relatos apontaram que eles não existem na instituição, assim, não é através deles que é reforçado esse laço.

Um ponto que foi observado em relação à cooperação nas atividades é que os professores são conscientes do esforço da instituição, através da coordenação, em promover a interação entre eles, favorecendo o trabalho em equipe. Pôde-se perceber, ainda, que há interação entre os docentes e que há sentimento de solidariedade entre os membros do grupo, o que reforça a teoria de formação de laço. Os relatos demonstraram que, apesar de haver a percepção de que há uma boa relação entre a equipe, a ajuda entre eles é restrita, isso ocorre, possivelmente, pela falta de tempo ou excesso de afazeres diários.

Os professores percebem que outra ação que os leva a se vincular à instituição é a cultura organizacional existente na instituição, tendo em vista que, no dia a dia, durante a execução das tarefas, existe a possibilidade de participar da tomada de decisões. Para eles, a posição que a escola toma, propiciando uma comunicação de baixo para cima, e os canais de comunicação expressam uma política de abertura para os professores expressarem sua opinião. Essa postura vem ao encontro da percepção de que os vínculos são interligados, o que pode fortalecer a concepção de que tomadas de decisão têm relação com a autonomia.

Por outro lado, foi possível perceber que a escola dá a eles a condição de gerir e organizar seu trabalho de forma autônoma, mas não há oportunidade de qualificação e aperfeiçoamento. A instituição não procura incentivá-los, assim como não cria condições para que eles se desenvolvam profissionalmente.

Cabe ressaltar que, durante o primeiro contato com o diretor, antes de iniciar os trabalhos, foi mencionado que os professores são contratados como autônomos e que, na percepção dele, a equipe não se preocupa com a qualidade no ensino. Um exemplo disso seria o material didático, que tem qualidade mediana e as aulas, que são, em sua maioria, tradicionais e sem recursos didáticos. Além disso, a preocupação é em aprovar o aluno e não em formar o profissional, na concepção completa da palavra. Por outro lado, os professores apontam não haver preocupação por parte da instituição, em promover a qualificação da equipe docente ou criar condições para que ela se qualifique. Ou seja, a relação diretoria *versus* corpo docente se apresenta como a maior questão em relação ao vínculo da equipe

com a instituição. Essa visão se justifica com os relatos que surgiram das entrevistas e fica implícito que o novo diretor tem um olhar diferente da antiga direção que promovia alguns eventos e aberturas para comunicação que hoje não acontecem mais.

Assim este estudo demonstrou que os vínculos esboçados pelos professores fazem com que os mesmos se vinculem a escola, pois conforme pode se perceber no quadro 1 existe a vinculação visto que a permanência na escola é grande quando comparada com o tempo de docência dos professores. E ainda que as formas que a organização utiliza para vincular seus profissionais são eficazes, pois os mesmos demonstram que as diretrizes da escola e professores caminham juntas.

Os resultados que emergiram deste trabalho apresentaram contribuições relevantes para a academia. Com eles, foi possível o entendimento e a compreensão de como se formam os vínculos organizacionais de uma instituição de ensino técnico e o seu corpo docente. Dessa forma, propõe-se a comparação deste estudo com estudos futuros em instituições de ensino técnico da rede pública, suportando o engajamento de outros pesquisadores neste tema.

O estudo aqui apresentado foi realizado através de pesquisa qualitativa, baseado em um estudo de caso, portanto, pode afirmar que todos os aspectos foram abordados, pois buscou apresentar uma teoria que abordou de forma concisa o assunto. Além disso, ressalta-se que, embora o método adotado seja o mais adequado para a realização deste estudo, algumas limitações foram evidenciadas, como relatado a seguir.

O estudo foi realizado em uma escola particular que, pela natureza da atividade, tem características específicas. Dessa forma, acredita-se que estudos comparativos ou voltados para instituições públicas podem apresentar resultados diferentes, embora não totalmente divergentes.

Cabe ressaltar que pesquisas relacionadas a vínculos ainda são poucas, assim, a análise dos dados fica prejudicada, pois não há material suficiente para confrontos de descobertas.

Além disso, pode-se ressaltar que, o tema é complexo assim suscita de novas pesquisas. Acredita-se que não conseguiu abordar todos os pontos necessários que envolvem a temática vínculos organizacionais, assim, sugere-se que, em trabalhos futuros relacionados a esse assunto, sejam realizadas pesquisas quantitativas, possibilitando uma maior amplitude na abordagem do tema.

Assim, podem-se resumir as seguintes recomendações para estudos futuros: realização de pesquisas comparativas sobre os vínculos existentes entre instituições públicas e privadas, realização de pesquisa quantitativa para verificar se, com a evolução da ideologia das organizações, a tipologia de Kramer e Faria (2007) sofreu alguma modificação ou mesmo acréscimo e realização de pesquisas em organizações de outros ramos de negócio para possibilitar maior compreensão e fortalecimento do assunto que esta pesquisa abordou.

REFERÊNCIAS

- ALIATTI, I. **Processos dos grupos psicológicos construtores da pertença: vínculo da amizade, organizadores grupais e o lugar – espaço potencial**. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia social e da personalidade) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008.
- ALVES, J. A. **Vínculos organizacionais: um estudo entre alunos e uma IES do estado de Minas Gerais**. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2009.
- ANDERSON, W. A.; PARKER, F. B. **Uma introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ARAÚJO, R. M. L. Formação de docentes para a educação profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação Profissional. **Revista Trabalho & Educação**, v. 17, n. 2, p. 53 - 63 maio/ago. 2008.
- ARAÚJO, A. A.; BRITO, A. M.; NOVAES, M. Saúde e autonomia: novos conceitos são necessários? **Revista Bioética**, v. 16, n. 1, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006. 223 p.
- BION, W. R. **Os elementos da psicanálise: o aprender com a experiência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- CALDAS, M. P.; TONELLI, M. J. O homem-camaleão e modismos gerenciais: uma discussão sociopsicanalítica do comportamento modal nas organizações. In: MOTTA, F. C. P.; FREITAS, M. E. de. **Vida psíquica e organização**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1998.
- CHANLAT, J. F. **O indivíduo na organização dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 2001.
- CONCEPCIÓN, J. F. T. **Una lectura de la psicopatología del trabajo**. CPRI MINSAP Provincial. Cienfuegos, Cuba. 2008. Disponível em: <<http://www.monografias.com/trabajos59/psicopatologia-del-trabajo/psicopatologia-del-trabajo.shtml>>. Acesso em: 21 jun 2012.
- COUTINHO, M. C. **Participação no trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DAVENPORT, T. O. **O capital humano: o que é e por que as pessoas investem nele.** São Paulo: Nobel, 2001.

DEJOURS, C. **Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

DURAND, M. **Doença ocupacional: psicanálise e relações de trabalho.** São Paulo: Escuta, 2000.

ENRIQUEZ, E. **Da horda ao estado.** Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

ENRIQUEZ, E. **A organização em análise.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

ENRIQUEZ, E. O vínculo grupal. In: LÉVY A. *et al.* **Psicossociologia: análise e intervenção.** Belo Horizonte: autêntica, 2001.

FARIA, J. H.; SCHMITT, E. C. Indivíduo, vínculo e subjetividade: o controle social a serviço das organizações. In: FARIA, J. H. (Org.). **Análise crítica das teorias e práticas organizacionais.** São Paulo: Atlas, 2007.

FASOLO, R. **Identificação com a organização e qualidade de vida: “antigos” e “novos” funcionários do “banco moeda” da região das missões.** 2009. 195 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FELDMAN, M. S., ANAT, R. Organizational routines as sources of connections and understandings. **Journal Of Management Studies**, v. 39, n. 3, p. 303 – 331, 2002.

FERNANDES, W. J. O processo comunicativo vincular e a psicanálise dos vínculos. In: FERNANDES, W. J.; SVARTMAN, B.; FERNANDES, B. S. (Orgs.). **Grupos e configurações vinculares.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, A. A.; REIS, A. C. F.; PEREIRA, M. I. **Gestão empresarial – de Taylor aos nossos dias: evolução e tendências da moderna administração de empresas.** São Paulo: Thomson Learning, 2002

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009. 195 p.

FOULKES, S. H. **Psicoterapia de grupo analítica: métodos y principios.** México: Gedisa, 1986.

FRANCO, M. L. P. B.. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005. 79 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 100 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, A. B. **A psicologia, o homem e a empresa**. São Paulo: Atlas, 1988.

FREITAS, M. E. **Cultura organizacional: evolução e crítica**. São Paulo: Thomsom Learning, 2007. 108 p.

FREITAS, M. E. A questão do imaginário e a fronteira entre a cultura organizacional e a psicanálise. In: MOTTA, F. C. P.; FREITAS, M. E. (Org.) **Vida psíquica e organização**. 2. ed. Rio de Janeiro. FGV, 2000.

FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

FREUD, S. Introducción del narcisismo. In: STRACHEY, J. (Org.) **Obras completas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1990. v. 14, p. 65-97.

GADOTTI, M. "Pedagogia da práxis e educação ambiental." **Ministério do Meio Ambiente–Diretoria de Educação Ambiental. Programa de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais** (2009). Disponível em:< [www. mma. gov. br](http://www.mma.gov.br)>. Acesso em 12 mai. 2013.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2010. 460 p.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2010. 460 p.

GOMES, D. V. A solidariedade social e a cidadania na efetivação do direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado. **Desenvolvimento em Questão**, v. 5, n. 9, p. 85-98, 2007.

KAËS, R. *et al.* **A instituição e as instituições**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

KRAMER, G. G. **Vínculos organizacionais**: um estudo de caso em uma organização pública. 2003. 119 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

KRAMER, G. G.; FARIA, J. H. Vínculos organizacionais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 83 - 104, jan./fev. 2007.

LACOMBE, B. B. A Relação Indivíduo-Organização: é possível não se identificar com a organização? In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2., 2002, Recife. **Anais...** Recife: ANPAD, 2002.

LAPLANCHE, J. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986. Cap. 3. p. 25-44

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** . v. 1, n. 1, p. 8 22, jun. 2008.

MAGGI, B. **Do agir organizacional**: um ponto de vista sobre o trabalho, o bem estar, a aprendizagem. São Paulo: Edgar Blucher, 2006.

MAILHIOT, G. B. **Dinâmica e gênese dos grupos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1970.

MESSEDER, H. **Entendendo a LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº 9.394/1996. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. 344 p.

MOTTA, F. C. P.; PEREIRA, L. C. B. **Introdução à organização burocrática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MOURA, D. H.; GARCIA, S. R. O.; RAMOS, M. N. **Educação profissional técnica de nível médio Integrada ao ensino médio**: documento base. Brasília, 2007.

MOURA, P. C. **O benefício das crises**: mudanças na sociedade e nas organizações. Rio de Janeiro: Mauad, 1995.

MUSE, L. *et al.* Work-life benefits and positive organizational behavior: is there a connection?. **Journal of Organizational Behavior**. v. 29, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.506/pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2012.

NASCIMENTO, A. R. B. **Escolhas e decisões**: estudo do processo participativo em organizações da economia solidária. 2008. 208 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. 2008.

PÁDUA, I. O. P. **Vínculos organizacionais**: estudo com professores de Instituições de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais. 2012. 137 f. Dissertação (mestrado em Administração) - Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2012.

PAGÈS, M. **A vida afetiva dos grupos**: esboço de uma teoria da relação humana. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

PEREIRA, F. S. **Vínculos organizacionais**: estudo comparativo entre Professores de escolas pública e privada do ensino Fundamental e médio no interior de Minas Gerais. 2011. 119 f. Dissertação (mestrado em Administração) - Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2011.

PEREIRA, F. S.; HONÓRIO, L. C. **Vínculos organizacionais**: estudo comparativo entre Professores de escolas pública e privada do ensino Fundamental e médio no interior de Minas Gerais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 22. 2011, São Paulo. **Anais...**: São Paulo: Angrad, 2011.

PEREIRA, L. A. C.. **Formação de professores para a educação profissional**. Fórum de Educação Profissional. Brasília, 2004

PESSOA, F. L. **Vínculos organizacionais**: estudo comparativo entre coordenadores e professores da educação básica nas redes pública e particular. 2008. 168 f. Dissertação (mestrado em Administração) - Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2008.

PETRONI, A. P. **Autonomia de professores**: um estudo da perspectiva da psicologia. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade de São Paulo, Campinas. 2008.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins e Fontes, 2007. 129 p.

PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PROBST, G.; RAUB, S.; ROMHARDT, K. **Gestão do conhecimento**: os elementos construtivos do sucesso. Porto Alegre: Bookman, 2002.

PUGET, J. La mente del psicoanalista de configuraciones vinculares. **Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo**, Buenos Aires, v. 20, n. 1, p. 151-167, 1997.

REHEM, C. M. **O perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: SENAC, 2009. 167 p.

ROSENFELD, C. L. Autonomia outorgada e relação com o trabalho: liberdade e resistência no trabalho na indústria de processo. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 5, n. 10, p. 350-378, 2013.

SARAIVA, L. A. S.; PIMENTA, S. M.; CORRÊA, M. L. Dimensões dos discursos em uma empresa têxtil mineira. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 8, n. 4, p. 57-79, 2004.

SCHEIN, E. H. **Planejamento de cargos e funções**. São Paulo: Nobel, 1996.

SEMINOTTI, N. O grupo como ambiente de fomento e enterro dos sonhos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL, 11., 2001, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABRAPSO, 2001.

SIQUEIRA, M. M. M.; GOMIDE JÚNIOR, S. Vínculos do Indivíduo com o trabalho e com a organização. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J.; BASTOS, A. V. B. (Orgs). **Psicologia organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011. 263 p.

TACHIZAWA, T.; FERREIRA, V. C. P.; FORTUNA, A. A. **Gestão com pessoas: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

TRAESEL, E. S. **A psicodinâmica do reconhecimento: sofrimento e realização no contexto dos trabalhadores da enfermagem de um hospital do interior do Rio Grande do Sul**. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) - Universidade de São Paulo, Porto Alegre. 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

VELOSO, L. **Empresas, identidades e processos de identificação**. Porto: Universidade do Porto, 2007.

YIN, R. K. **Estudos de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZIMERMAN, D. E. **Fundamentos básicos das grupoterapias**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 244 p.

ZIMERMAN, D. E. **Os quatro vínculos**: amor, ódio, conhecimento, reconhecimento na psicanálise e em nossas vidas. Porto Alegre: Artmed, 2010. 239 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista	103
APÊNDICE B -Identificação dos indicadores no roteiro de entrevista	105

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista

1.	Você pode dizer que você é um representante da escola, visto que o nome dela no mercado pode representar o seu sucesso profissional? Como isso se dá?
2.	Trabalhar na escola lhe causa motivação ao ponto de ela lhe causar admiração?
3.	O orgulho de pertencer ao corpo docente desta escola chega ao ponto de, quando você ouve deméritos a respeito dela, você reagir?
4.	Você sente que pertence à escola ao ponto de enxergar laços entre você e a instituição? Se “sim”, quais são esses laços?
5.	Para você, existe uma união dos professores para que possam ser cumpridos os objetivos acadêmicos propostos pela escola? Como se dá?
6.	Os coordenadores contribuem para uma integração entre os professores?
7.	A escola possui abertura para os professores expressarem suas opiniões? Quais são os canais disponibilizados para esse fim?
8.	Em caso de dúvidas, existe um canal para o professor dirigi-la?
9.	Você entende que há uma idealização dos professores quanto à escola a ponto de ajudar na credibilidade dos seus projetos?
10.	A opção de você trabalhar nesta escola está ligada ao fato de ela ter valores importantes para você? Que valores são esses?
11.	Para você, a instituição desenvolve atividades socioculturais ao ponto de atender as suas necessidades no que tange às interações interpessoais?
12.	Você se sente gratificado pelo seu trabalho através do reconhecimento e valorização dados pela escola?
13.	É perceptivo o intuito de os professores ajudarem para fortalecer laços de forma que eles se tornem mais unidos? Como você percebe isso?
14.	E quanto à coordenação e aos empregados administrativos, eles se colocam também neste papel?

15.	O planejamento das atividades é feito em conjunto com os professores e coordenação? Se “sim”, como isso ocorre?
16.	No que se refere aos eventos de confraternização, você participa deles? Por quê?
17.	São promovidos eventos (palestras, cursos) pela escola destinados a agregar informações e, assim, haver um crescimento profissional do corpo docente?
18.	Existem momentos em que a escola envolve seus professores a fim de haver troca de experiências e, assim, promover o incentivo à qualificação?
19.	Com relação aos prazos para cumprimento das atividades docentes, a escola lhe dá liberdade para estipulá-los?
20.	É dada a você a possibilidade de gerir os seus próprios processos de trabalho? Como isso se expressa efetivamente?

Fonte: Adaptado de Pereira (2011)

APÊNDICE B

Identificação dos indicadores no roteiro de entrevista

VÍNCULOS	Questões do roteiro
Identificação com a organização	1, 2
Sentimento de pertença	3, 4
Cooperação nas atividades	5, 6
Participação nas decisões	7, 8
Idealização da organização	9, 10
Reconhecimento e valorização dos indivíduos	11, 12
Solidariedade	13, 14
Integração entre os membros	15, 16
Crescimento e desenvolvimento profissional/pessoal	17, 18
Autonomia	19, 20

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Souza, Wellington Pereira de

S719v

Vínculos organizacionais: os elementos que unem os docentes a uma instituição mineira de ensino profissionalizante/Wellington Pereira de Souza – Belo Horizonte: FNH, 2013.

105 f.; il.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Honório

Dissertação (mestrado) – Faculdade Novos Horizontes, Programa de Pós-graduação em Administração.

1. Vínculo organizacional. 2. Corpo docente. 3. Escola profissionalizante. I. Honório, Luiz Carlos . II. Faculdade Novos Horizontes, Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título

CDD: 658.007

Normalização e catalogação: Vanuza Bastos Rodrigues - CRB6:1.172