

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Maria do Perpetuo Socorro Cruz

**As relações interpessoais entre diretor e professores como fatores de mobilização do
trabalho coletivo na escola**

Mestrado profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo

2016

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

MARIA DO PERPETUO SOCORRO CRUZ

As relações interpessoais entre diretor e professores como fatores de mobilização do trabalho coletivo na escola

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Trabalho final apresentado à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores sob a orientação da Prof^ª. Doutora Lilian Ghiuro Passarelli.

São Paulo

2016

Banca Examinadora

Dedico este trabalho ao meu marido João Cruz e ao meu filho Daniel Cruz que com paciência, amor e carinho suportaram minha ausência no lar e me substituíram nos afazeres domésticos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a **Jesus Cristo**, minha fonte de afetividade, no seu sentido mais amplo, que me concedeu força e energia pra continuar nos momentos em que eu me sentia fraca e incapaz.

Aos meus pais José Mendes e Rita T. Mendes (in memoriam), por terem, com simplicidade, bondade e dificuldade despertado em mim o desejo de lutar por uma vida melhor.

Aos meus irmãos José Maria, Efigênia, “Doca”, “Chicão” (in memoriam), Rosária, Antonio, Marta, Ana, Carminha, Helena e “Paulinho” (in memoriam), que me deram as primeiras lições de relações interpessoais, resolução de conflitos e amor fraterno.

À Prof. Doutora Lilian G. Passarelli, minha orientadora, pela maneira como me conduziu no desenvolvimento deste trabalho: com dedicação, paciência e muita afetividade me motivando nos momentos em que o desânimo abatera-se sobre mim.

À Prof. Doutora Laurinda R. de Almeida por ter me afetado não apenas com seus textos, mas com suas contribuições na qualificação que foram enriquecedoras e determinantes para o desenvolvimento da minha dissertação.

Ao prof. Doutor Márcio Cano por sua valiosa contribuição a este trabalho por ocasião da minha qualificação e por sua simplicidade e suavidade ao expor suas observações.

Às professoras Dras. Vera M. N. S. Placco, Ana Maria Saul, Marli André e Laurizete Ferragut que contribuíram significativamente para que eu pudesse entender o valor de ser uma professora da rede pública e minha importância para transformar vidas.

Aos tutores Lisandra Príncipe, Rodnei Pereira, Adriana Fin e Alexandre Saul do grupo de tutoria, do qual eu fiz parte, que marcaram meus dias no mestrado e deixaram muitas saudades.

Aos meus “pais postíços” Walter e Doroti Lapa pelo apoio, incentivo e afetividade demonstrados desde a minha juventude até agora, e, igualmente aos meus “irmãos postíços” Keyla, Alexandre, Marcos e Paulo Lapa que me acolheram e deram verdadeira prova de amor.

Ao meu “amigo de fé, meu irmão camarada”, Edson W. Rodrigues que me incentivou a participar do processo seletivo para o mestrado profissional da PUC-SP e sua

esposa, minha amiga/irmã, Rosana Caparroz cujo apoio e afetividade foram determinantes para minhas escolhas na vida.

Ao meu sobrinho/filho Gabriel Cruz, por sua paciência comigo, não apenas durante o curso, mas durante todo tempo, demonstrando submissão e respeito.

Aos meus diretores Edilson Henrique, Simone Kapor e Rosana Agostini por seu apoio e compreensão quando fez-se necessária minha ausência em alguns dias.

Às coordenadoras Lourdes Bonanno, Gilzane Munhoz, Leiva Barbieri e Ligia Carla pela disponibilização de materiais para leitura, incentivo e colaboração.

Aos professores da E.E. D. Cyrene de Oliveira Laet e EMEF Julio Marcondes Salgado, meus colegas de trabalho, pelo apoio e incentivo demonstrados nos momentos em que sentia-me desanimada.

Ao Assistente de Coordenação do FORMEP, Humberto Silva que durante todo o meu percurso no Mestrado Profissional mostrou-se solícito e bastante competente para dirimir as dúvidas que surgiam no decorrer do curso.

A todos os meus colegas de mestrado que contribuíram de alguma maneira para minha formação.

Ao meu amigo Jonathan Hanegan pela revisão criteriosa do meu “abstract”.

À jovem Carol Pereira, irmã e amiga que com profissionalismo, rapidez e disposição corrigiu e formatou o presente texto.

Finalmente aos meus sogros Isaura e Antonio Cruz, e meus amados cunhados Nilton, Nilsa, Edson e Anathais pela demonstração de amor, afeto e apoio em todos os momentos da minha vida.

Cruz, Maria P. S. As relações interpessoais entre diretor e professores como fatores de mobilização do trabalho coletivo na escola. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar de que maneira a afetividade, com ênfase nas relações interpessoais entre o diretor e os professores, afeta o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola, mais especificamente, de que maneira essas relações interferem no fazer pedagógico do professor e os sentimentos de frustração/satisfação e motivação/desânimo que envolve o trabalho docente no interior da escola e, também, como são percebidos no discurso de diretores e professores os efeitos da afetividade nas relações interpessoais. Por envolver os domínios funcionais, a pesquisa tem como referencial teórico Henri Wallon cuja teoria é apresentada nos estudos de Almeida e Mahoney. Para atingir o resultado desta investigação, foi realizada uma entrevista semiestruturada com um diretor e quatro professores atuantes em uma escola da rede pública estadual de São Paulo. O estudo apontou para a importância da relação interpessoal entre o professor e seus pares, entre o professor e o diretor e a sua influência no trabalho docente. Nesta análise, os professores, assim como o diretor revelam a importância da interação social com os colegas para um melhor desempenho do seu trabalho. Alguns professores da escola estadual apontaram as relações interpessoais como elemento fundamental para um bom desempenho profissional e prática pedagógica, assim como relataram o seu impacto no seu fazer pedagógico. Além disso, nossa pesquisa e observação apontaram para a necessidade de uma formação continuada, não apenas para professores enquanto sujeitos de sua própria formação, mas também uma formação, não técnica, mas significativa voltada para o aperfeiçoamento das relações interpessoais no interior da escola visando desenvolver um ambiente propício para o trabalho coletivo no campo relacional entre ambos: professores e diretores.

Palavras-chave: Relações Interpessoais. Trabalho Coletivo na Escola. Gestão democrática.

Cruz, Maria P. S. As relações interpessoais entre diretor e professores como fatores de mobilização do trabalho coletivo na escola. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate how affection, with an emphasis on interpersonal relationships between the principal and teachers, affects the development of team work at the school, specifically how these relationships affect the pedagogical teaching and feelings of frustration/satisfaction and motivation/discouragement involving teaching in the school and also how they are perceived in the discourse of principals and teachers the effects of affection in interpersonal relationships. The functional domains are involved and for this reason, the research has as theoretical Henri Wallon whose theory is presented in Almeida and Mahoney studies. To achieve the result of this investigation, a principal took part in a semi-structured interview along with four teachers of public schools in São Paulo. The study pointed to the importance of interpersonal relationships among teachers and between them and the principal and his or her influence in teaching with the students. In this analysis, teachers, as well as the principal, expressed the importance of social interaction with colleagues for a better pedagogical performance. Some teachers of the state schools indicated interpersonal relationships as fundamental factor for good professional performance and teaching practice, as well as reported its impact on their pedagogical practice. Furthermore, our research pointed out the need for continuing education, not only for teachers in their specialties, but also for training aimed at the improvement of interpersonal relationships in order to develop an environment conducive to team work for both teachers and principals.

Keywords: Interpersonal Relationships. Team Work at the School. Democratic management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

EJA - Educação de Jovens e Adultos

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

SUMÁRIO

Considerações iniciais	11
CAPÍTULO 1	19
1. REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
1.1 Afetividade	19
1.2 Emoções	20
1.2 Relações interpessoais	20
1.3 As pesquisas acerca das relações interpessoais na escola	21
1.5 A formação continuada do professor.....	22
1.6 Afetividade nas relações interpessoais	26
1.7 As relações interpessoais e o trabalho coletivo na escola	28
1.7.1 As relações interpessoais como facilitadoras da inserção do professor iniciante	29
1.8 O desenvolvimento profissional do professor e suas condições de trabalho...30	
1.8.1 A crise da profissão docente.....	31
1.8.2 Profissionalização x profissionalismo	33
1.8.3 O resultado das transformações sociais na crise da profissão docente.....	34
1.9 O papel do diretor como articulador das relações interpessoais na escola.....	35
CAPÍTULO 2	37
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
2.1 O percurso da metodologia.....	37
2.3 A entrevista semiestruturada	38
2.4 A escolha da escola e dos participantes.....	39
2.4.1 A autorização para a realização da entrevista.	41
CAPÍTULO 3	42

3. ANÁLISE DOS DADOS	42
3.1 Sínteses das entrevistas	43
3.2 Síntese da entrevista com os professores	43
3.2.1 Entrevista com a professora A.....	43
3.2.2 Entrevista com a professora B.....	44
3.2.3 Entrevista com o professor C	44
3.2.4 Entrevista com o Professor D.....	44
3.2.5 Entrevista com o diretor	45
3.3 AS CATEGORIAS.....	45
3.3.1 Categoria trabalho coletivo	45
3.3.2. Categoria afetividade.....	50
3.3.3 Categoria gestão	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICE A	70

Considerações iniciais

Minha trajetória

Ensinar, muitas vezes, não é uma prática restrita àqueles que possuem o diploma de ensino superior ou de magistério no ensino médio. Embora desejasse fazer magistério, desde que concluí o ensino fundamental, não houve oportunidade, pois as escolas de magistério eram em número reduzido e distantes da minha casa. Ingressei na docência, quando ainda era muito jovem, até mesmo enquanto cursava o ensino médio. Fui professora de escola dominical quando ainda era adolescente e foi ali que aprendi a fazer meus primeiros planos de aula, auxiliada por uma experiente professora da rede pública, coordenadora do ministério de ensino infantil, que se tornou coordenadora pedagógica logo depois. Ainda nesse período, fui convidada a fazer parte de uma equipe de monitores voluntários no Acampamento Monte das Oliveiras (AMO), um acampamento de férias frequentado por crianças e jovens entre 7 e 18 anos dispostos, além de se divertirem e fazerem novos amigos, a participarem das aulas bíblicas. Esse trabalho voluntário me levou em direção ao magistério. Subjacente aos ensinamentos do diretor do acampamento que nos dava formação, havia uma consistente atenção para a importância da afetividade e das relações sociais e interpessoais. Não há como atingir o coração de um discípulo sem amor ou afeto. Dei, assim, meus primeiros passos em direção à docência. Nessa experiência, fui me apropriando de saberes que, seriam fundamentais, e, por que não dizer, cruciais, na minha vida profissional. Saberes, estes, “amalgamados” a partir de “várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional”, como aponta Tardif (2002, p. 21).

A formação inicial

Ao me formar na faculdade no ano 2000, fui trabalhar como professora eventual na mesma escola estadual em que fiz o estágio (E.E. Sebastião de Souza Bueno). Embora estivesse assustada e insegura, fui bem acolhida pelos colegas e também pela diretora. Esse acolhimento foi fundamental para minha permanência no magistério. Logo tive aulas atribuídas e, em seguida, minhas salas de aulas. Não fosse pela generosidade de alguns colegas, eu jamais teria enfrentado uma sala de aula. Não fossem meus anos de experiência com adolescentes no acampamento, eu teria desistido no primeiro ano. Nóvoa (1995, p. 162) relata em suas pesquisas a importância da experiência como fator de reflexão e

desenvolvimento profissional do professor, pois, segundo ele, é por meio da prática que vamos “interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas (...)”. Por isso, a interação com os professores mais experientes foi fundamental para meu desenvolvimento profissional.

O mestrado profissional

A primeira vez que ouvi a palavra “relação interpessoal” foi no ensino médio. Foi naquele momento que surgiu meu interesse pelas relações interpessoais, enquanto cursava uma das disciplinas que era psicologia. Depois de muitos anos quando iniciei minha graduação em Letras, cursei também a disciplina psicologia da educação, porém não foi tão significativa para mim, porque ao contrário da psicologia do ensino médio, onde o professor trazia muitas dinâmicas que propiciava momentos de interação e reflexão, a psicologia da graduação era uma disciplina puramente teórica, da qual sequer me lembro.

Ao ingressar no mestrado profissional tive contato não com a teoria das relações interpessoais, mas as vivenciei na prática. As relações com os colegas, com os tutores e professores trouxeram um novo significado não apenas à minha prática, mas à minha vida. Um exemplo disso é a maneira como me sentia em relação aos meus colegas. A maioria deles já era formador, seja de supervisores, diretores ou coordenadores. Quando não, exerciam o cargo de coordenador ou diretor e, eu, uma “simples professora”. Por essa razão, meu sentimento, em relação a mim mesma, era sempre de tonalidade desagradável. Muitas vezes pensei em desistir e me perguntava: “o que estou fazendo aqui?”. Mas a maneira como colegas e professores me acolheram foi transformando meu sentimento em relação a mim mesma. Primeiro, porque os colegas jamais me consideraram uma “simples professora”, fazendo com que a docência ganhasse uma importância que, até começar o mestrado profissional, não tinha. Segundo, porque, aos poucos, fui me apropriando de saberes construídos durante as leituras dos textos, que inicialmente eu nada entendia, mas que durante as discussões promovidas coletivamente ou em pequenos grupos, como faziam as professoras Vera Placco, Laurizete Passos e Ana Maria Saul foram sendo amalgamados aos saberes docentes que eu já trazia.

As demandas da profissão trouxeram, então, um conflito: Se, por um lado, o mestrado profissional me levava a refletir sobre as práticas, a mudança exigia de mim mais tempo. Quanto mais eu refletia sobre minha prática, maior a necessidade de mudança e mais

tempo era necessário para preparar aulas que fossem significativas para os alunos. Além do mais, as exigências burocráticas que ainda castigam muitos professores, tomavam muito do meu tempo que deveria ser dedicado à leitura e pesquisa. Por essa razão, não conseguia encontrar um tema para minha dissertação, mesmo que estivesse latente diante de mim. O tema surgiu nos encontros de tutoria, que considero de fundamental importância no desenvolvimento do meu tema. Foi em um desses encontros que a ideia do tema surgiu.

A qualificação foi um dos momentos mais importantes para que eu pudesse desenvolver minha dissertação. A banca contribuiu significativamente para o desenvolvimento do meu trabalho de pesquisa, especialmente a prof. Laurinda Almeida que atuou como uma espécie de ‘coorientadora’ fazendo sugestões pontuais que orientaram minha pesquisa e mesmo assim, por conta de acumular dois cargos como professora, o conflito entre ser uma professora reflexiva e uma pesquisadora eficiente, me levaram a priorizar, por uma questão financeira, a profissão, negligenciando o trabalho de pesquisa por muitos meses e, de certa forma, me levaram a desistir de continuar pois me parecia impossível dar conta de tantas atribuições. Nesse período de incertezas, a ação da prof. Lilian Passarelli, minha orientadora, foi de fundamental importância para que eu chegasse ao final deste trabalho. Sua expressão de afetividade e seu estímulo trouxeram um novo ânimo à minha vida, me fazendo acreditar que eu poderia chegar ao final deste trabalho como o faço agora.

Finalmente, devo ressaltar que a afetividade permeou todo o meu trajeto no mestrado profissional. O olhar atento, receptivo e o ouvir ativo não são apenas teorias distantes da prática. Eu as vivi com cada um dos colegas, tutores, assistente de coordenação e, principalmente, com os professores, que, apesar de gozarem de grande prestígio social e acadêmico, se dispuseram a lançar sobre mim um olhar atento e um ouvir ativo para que as relações interpessoais ganhassem um novo significado em minha vida pessoal e profissional.

Wallon e a afetividade na infância

As primeiras manifestações de afetividade que envolvem a criança se encontram no âmbito familiar, pois desde seu nascimento a criança reage à sensação de sofrimento e de prazer que estão relacionados à satisfação, ou não, de suas necessidades mais básicas. De acordo com Almeida (2004), a afetividade está ligada à capacidade e disposição de o indivíduo ser afetado pelo mundo interna e externamente com sensações agradáveis e desagradáveis.

Nesta perspectiva, Wallon (2010) postula que a criança manifesta reações emocionais desde o seu nascimento como resultado de suas necessidades mais básicas e estas reações estão ligadas à afetividade.

À afetividade concernem, ao que tudo indica, as manifestações psíquicas mais precoces da criança. Ela está ligada desde o início a suas necessidades e automatismos alimentares que são, praticamente, consecutivos ao nascimento. Parece difícil não vincular a ela, como expressão de mal-estar e de bem-estar, o primeiro comportamento muscular e vocal do bebê. (WALLON, 2010, p. 115).

A afetividade está ligada à pessoa desde o seu nascimento e, por que não dizer, até sua morte, e é responsável por suas manifestações psíquicas desde a tenra idade.

É comum, na escola, presenciarmos comportamentos que estão mais voltados à agressividade do que à afetividade. Muitas pesquisas são voltadas à formação técnica do professor, do coordenador e do diretor, no entanto, pouco se fala a respeito da formação humana no campo das relações interpessoais, o que justificaria, perfeitamente, a falta desta formação, os comportamentos infantis de agressividade por parte não apenas de professores, coordenadores e outros agentes educacionais, mas também de diretores como já presenciei muitas vezes nas escolas em que trabalhei. A afetividade se faz presente em todas as etapas da vida da criança, como aponta Wallon: “Os domínios funcionais entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão portanto os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa.” (WALLON, 2010, p.117). Estes domínios funcionais, a afetividade, ato motor, cognição e a pessoa se fundem e acompanham o indivíduo ao longo de sua vida. Assim, quando a afetividade, base para as relações interpessoais, se manifesta na escola pode propiciar um ambiente aberto à aprendizagem desde o aluno até o diretor.

Assim, as relações interpessoais na escola são importantes condutores de aprendizagem tanto dos alunos como dos professores e diretores. Logo, esta pesquisa tem como objetivo secundário investigar: de que maneira o diretor poderia despertar no professor o desejo de ensinar com motivação a partir das relações interpessoais desenvolvidas no interior da escola?

OBJETIVO

Investigar como são percebidos no dizer de diretores e professores os efeitos da afetividade, como ela perpassa as relações interpessoais entre esses agentes educacionais e, ainda, de que maneira essas relações influenciam no trabalho coletivo da escola.

JUSTIFICATIVA

Para justificar as razões pelas quais este trabalho pode ser considerado válido, citam-se os estudos realizados pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PED-PUC) por revelarem que poucas pesquisas foram realizadas sobre a afetividade no ambiente escolar.

Das teses e dissertações defendidas na PED-PUC¹ no período de 1969 a 2009, trataram das questões relativas à afetividade apenas 71 trabalhos, sendo 17 teses e 54 dissertações. Se levarmos em consideração o tempo, em 40 anos, apenas 71 trabalhos produzidos trataram desta questão. Possivelmente após 2009, muitos outros trabalhos do PED-PUC já trouxeram a questão da afetividade e relações interpessoais, porém os dados de nossa pesquisa dão conta apenas deste período.

As relações interpessoais se constituem elementos essenciais no desenvolvimento cognitivo da criança como afirma Almeida (2010):

Pesquisas evidenciaram que a maneira de o professor expressar afetividade repercute diretamente no seu aluno, tanto na dimensão cognitiva como na forma de se relacionar com a matéria curricular e com a escola, e que o investimento no aprimoramento das relações interpessoais entre diferentes agentes educativos

¹ ALMEIDA, Laurinda Ramalho et al. A produção de teses e dissertações do PED: PUC-SP sobre afetividade no contexto escolar. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 31, ago. 2010. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>>. Acesso em 20 set. 2015.

provoca avanços no desenvolvimento dos profissionais e dos alunos. (ALMEIDA, 2010, p. 105)

A gestão democrática exige que se lance um olhar cuidadoso sobre as relações interpessoais entre todos os atores envolvidos na educação, desde os auxiliares de limpeza, funcionários administrativos, professores e, principalmente, a equipe gestora.

Sabe-se que as relações interpessoais são fundamentais para a constituição do sujeito no seu ambiente de trabalho e para seu desenvolvimento profissional, e, no caso dos docentes, torna-se mais significativo, pois é ele, o professor, que será o mediador entre a matéria curricular e o aluno.

Uma das atribuições do diretor é criar um ambiente propício para o desenvolvimento de relações interpessoais entre todos os agentes educacionais para que o trabalho coletivo seja eficaz a ponto de influenciar e estimular os professores a desenvolverem uma relação interpessoal positiva com seus alunos, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento emocional e, conseqüentemente, cognitivo. Cabe a ele, também, formar os coordenadores e professores e desenvolver nestes profissionais habilidades voltadas para as relações interpessoais na escola, ajudando sua equipe a formar alunos capazes de relacionar-se com o conhecimento a partir do desenvolvimento de boas relações afetivas.

Na perspectiva relacional, é importante que os educadores sejam constantemente incentivados pela equipe gestora, para que os professores busquem uma transformação da realidade, no uso de suas atribuições como docente, transferindo aos alunos, de alguma forma, o mesmo tratamento e a mesma motivação recebidos da equipe gestora. Desta maneira, é possível criar uma política de formação sistematizada por parte do diretor buscando o aprimoramento das relações interpessoais entre o diretor, coordenadores e professores e por conseguinte, entre professores e alunos.

Para sustentar teoricamente este estudo, recorreremos inicialmente à teoria psicogenética de Henri Wallon, apresentada com muita clareza por Laurinda Ramalho de Almeida e Abigail Alvarenga Mahoney que nos oferecem recursos para tentarmos compreender como se dá o processo de constituição da pessoa. Portanto, a presente pesquisa se pauta na ótica de Almeida e Mahoney que, apoiadas na teoria walloniana, desenvolveram estudos, assim como criaram grupos de estudos no Programa de Estudos pós-graduados em Educação: Psicologia da educação da PUC-SP (PED-PUC) com diversas pesquisas voltadas para a psicologia na educação que revelam que a cognição e a emoção estão intimamente

ligadas e que não se pode falar de uma sem a outra. É, portanto, um processo integrado e nesse processo, os chamados conjuntos funcionais (cognição, afetividade, movimento e pessoa) são inseparáveis, pois segundo Mahoney (2011, p. 15), “embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo.”

Nóvoa (2009) corrobora esta proposição tendo como referência o professor: “Temos dito, e repetido, que o professor é a pessoa. E que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.” Desta forma as dimensões cognitiva/afetiva estão atreladas às dimensões profissional/pessoal pois são dimensões indissociáveis.

Diante da abordagem, resta acrescentar que, para a construção desta dissertação, foram elaborados três capítulos.

No primeiro capítulo, apresenta-se o referencial teórico com o qual foram enriquecidas as investigações a respeito das relações interpessoais, baseadas na teoria psicogenética de Henri Wallon e suas concepções sobre o tema, brilhantemente apresentado pela prof. Laurinda R. de Almeida e Abigail A. Mahoney que nos apresentou com clareza tais concepções. Abordaremos também nesse capítulo, um breve histórico da profissão docente e suas práticas e o papel do diretor, buscando refletir sobre a importância das relações interpessoais no desenvolvimento profissional desses atores educacionais destacando três aspectos, quais sejam:

1. Como catalisadoras do trabalho coletivo na escola
2. Como facilitadoras da inserção do professor iniciante
3. Como alavancas do desenvolvimento profissional do professor

Os três aspectos acima serão abordados pautados nas teorias de vários autores; porém, vale esclarecer que nossa pesquisa se baseia na teoria de Wallon e, para que possamos retratá-los à luz da teoria walloniana, buscamos o olhar de Almeida e Mahoney (2002, 2004, 2005, 2008, 2011, 2012, 2012), pois a dimensão das relações interpessoais perpassa todos esses aspectos e, por essa razão, serão tratados no referencial teórico, no primeiro capítulo e para uma melhor compreensão do tema, apresentamos, também, como as relações

interpessoais se desenvolvem no contexto escolar em várias dimensões e o desenvolvimento da profissão docente.

No segundo capítulo, seguem os procedimentos metodológicos adotados para coleta de dados, informações e critérios de escolha da escola e dos participantes e o processo deste procedimento.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise dos dados considerando três categorias e discussão dos dados com base no referencial teórico escolhido.

CAPÍTULO 1

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Antes de prosseguirmos para o desenvolvimento do referencial teórico, convém esclarecer os conceitos de afetividade e emoção que estão intrincados com as concepções de relações interpessoais.

1.1 Afetividade

Embora Wallon não seja um pedagogo, sua obra apresenta traços marcantes da pedagogia e um bom exemplo disso é o Plano Langevin-Wallon, cujo teor era a reforma do sistema de ensino francês após a segunda guerra mundial.

A escola pensada por Wallon é uma escola que atende a necessidade de todos e a dimensão afetiva está relacionada a uma das necessidades humanas. As relações interpessoais são perpassadas pela afetividade que pode ser considerada como um dos fatores primordiais na escola que busca o desenvolvimento afetivo-cognitivo, não apenas dos alunos, mas também de todos os sujeitos que, de alguma forma, estão ligados à educação.

Apoiada na teoria de Wallon e no seu plano para a reforma do ensino francês, Almeida nos apresenta uma das metas defendidas pelo Plano Langevin-Wallon:

“- A meta da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa nas suas dimensões motora, afetiva e cognitiva, o que significa abrir para o aluno várias possibilidades.” (Almeida, 2010, P. 124). Assim, o desenvolvimento pleno da pessoa está diretamente relacionado com a afetividade e esta com o ato motor e a cognição.

A afetividade refere-se não apenas às sensações agradáveis que envolvem as relações interpessoais, mas também às desagradáveis. Logo, os conflitos também fazem parte das relações humanas na escola, pois segundo Mahoney e Almeida (2005), a afetividade:

- Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis;
- Ser afetado é reagir com atividades internas/externas que a situação desperta;
- A teoria aponta três momentos marcantes, sucessivos na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão;
- Os três resultam de fatores orgânicos e sociais, e correspondem a configurações diferentes;
- Na emoção, há o predomínio da ativação fisiológica, no sentimento, da ativação representacional, na paixão, da ativação do autocontrole. MAHONEY; ALMEIDA (2005, p. 19-20).

1.2 Emoções

Segundo Wallon (2010, p. 124), as emoções “são a exteriorização da afetividade”, ou seja, é a maneira como a pessoa expressa sua afetividade, seus sentimentos. Para melhor elucidção, enumeramos alguns conceitos que Almeida e Mahoney (2005) destacam com base na teoria de Henri Wallon:

- A emoção dá rapidez às respostas, de fugir ou atacar, em que não há tempo para deliberar. É apta para suscitar reflexos condicionados;
- A emoção é uma forma concreta de participação mútua, é uma forma primitiva de comunhão, que se apresenta nos ritos coletivos, que funde as relações interindividuais, que funde os indivíduos e as circunstâncias exteriores;
- É também um instrumento de sociabilidade que une os indivíduos entre si. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 20).

1.2 Relações interpessoais

O conceito de relações interpessoais está ligado à maneira como somos afetados por outras pessoas, pois as relações interpessoais perpassam a afetividade. Almeida, lembrando suas relações pessoais nos apresenta uma concepção sobre relações interpessoais: “é um instrumento a serviço do acesso à cultura.” (Almeida, 2003, p. 68). Acrescenta ainda que as relações interpessoais positivas são aquelas que nos ajudam a nos constituir como pessoa ao longo da vida.

As pesquisas voltadas para a questão da afetividade no desenvolvimento cognitivo são recentes e, por essa razão, não há muitos trabalhos de pesquisa nessa área. No entanto, há algumas pesquisas sobre a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem do aluno, como apontam Almeida e Mahoney (2007). No entanto, faz-se necessário um olhar sobre as relações interpessoais entre o professor e o diretor, uma vez que o diretor tem a incumbência de formar o professor e este de formar o aluno. Nosso foco, porém, está na teoria de Wallon que propõe a formação integral do indivíduo por meio dos conjuntos funcionais: motor – afetivo – cognitivo – pessoa. As relações interpessoais positivas entendidas aqui como fruto da afetividade é, segundo Mahoney (2011), com base na teoria de Henri Wallon, “o entrelaçamento com o motor e o cognitivo” resultando na “constituição de valores, vontade, interesses, necessidades, motivações que dirigirão escolhas, decisões ao longo da vida.”. Mahoney (2011, p. 18), assim, cumpre ao diretor como articulador do coletivo na

escola, buscar maneiras de formar o corpo docente em todas as suas dimensões, sobretudo, na dimensão afetiva, pois esta é responsável pelo desenvolvimento das outras dimensões.

1.3 As pesquisas acerca das relações interpessoais na escola

O embasamento teórico de Wallon repousa na vertente do materialismo dialético, ou seja, a constante interação entre o organismo-meio, explicitadas por Mahoney. Conforme a autora, o método de análise elaborado por Wallon é a “análise genética comparativa multidimensional” que consiste em uma série de comparações para desvendar o processo de desenvolvimento da criança e acrescenta: “Nessas comparações, Wallon analisa o fenômeno em suas várias determinações: orgânicas, neurofisiológicas, sociais e as relações entre esses fatores. Por isso, multidimensional” (Mahoney, 2011, P. 16).

Mahoney (2011) destaca um dos pressupostos que embasam a teoria walloniana: “A pessoa está continuamente em processo”, o que significa um contínuo movimento de transformação. “E os resultados desta mudança podem ser observados externamente.” O processo interno resulta em um jogo de forças que “é desencadeado e mantido pela interação entre condições de funcionamento do organismo e atividades oferecidas pelo meio.” (Mahoney, 2011, p. 16). Logo, as condições de existência são muito importantes. Mahoney (2011, p. 12), iluminam esta teoria quando apontam para “duas ordens de fatores que irão constituir as condições em que emergem as atividades de cada estágio: fatores orgânicos e fatores sociais.” Assim, as condições de existência às quais são submetidos professores e diretores influenciam diretamente na forma como esses profissionais da educação desenvolvem suas relações interpessoais na escola.

A relação interpessoal é um dos fios condutores na escola para que haja uma educação de qualidade e sucesso na aprendizagem dos alunos, pois, dependendo de como são acolhidos, os professores podem reproduzir na sala de aula o mesmo tratamento que lhes é dispensado pelo diretor e também por seus pares.

Das pesquisas acerca das relações interpessoais entre professor-aluno, aluno-aluno e até mesmo os trabalhos voltados para as relações entre coordenadores pedagógicos e o corpo docente, poucos são os trabalhos voltados para o papel do diretor como mediador, também, das relações interpessoais no interior da escola. O diretor que tem consciência do seu papel, deve potencializar a formação de seus professores, incentivando-os nos seus fazeres docentes,

criando uma atmosfera de harmonia e respeito na escola para que todos trabalhem para alcançar um objetivo comum que deve culminar no bom desempenho escolar dos alunos.

Quando um professor não desenvolve uma boa relação interpessoal, seja com o diretor, coordenador ou mesmo com seus pares, tende a cair na mecanização, deixando de investir no seu desenvolvimento profissional, e ainda mais: tende a olhar, também, os alunos da mesma maneira: de forma negativa e sem nenhuma perspectiva de futuro nem para eles e muito menos para seus alunos. Logo, cabe ao gestor o desafio de propiciar um ambiente formativo no qual as relações interpessoais sejam desenvolvidas de modo satisfatório entre todos os agentes educacionais, levando a equipe docente a uma formação eficiente, mas formar como e em relação a quê? Placco e Silva (2002, p. 26-28), reforçam este questionamento da seguinte forma: “formar em relação a quê? Que dimensões contém a formação do professor?”. As autoras relatam algumas dimensões para iniciar as discussões acerca de como, por quê e em que formar o professor. Para isso, faz-se necessária uma abordagem histórica, porém sucinta, sobre as condições de trabalho do professor.

1.5 A formação continuada do professor

Por que faz-se necessária a formação permanente do educador? Valemo-nos de Paulo Freire quando cita que o homem é um “ser inconcluso” e visto como “seres que estão sendo”, portanto, inacabados. E acrescenta: “Desta maneira, a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo.” (Freire, 2002, p. 73). Assim, a formação continuada torna-se imprescindível para a eficácia da “práxis” do professor.

Referindo-se ao ensino como atividade crítico-reflexiva, Libâneo (2004, p. 83) assevera que “a formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores” Portanto urge que se faça uma reflexão acerca de como formar e para quê?

Placco e Silva (2002, p. 26) apontam as diferentes dimensões que produzem uma reflexão que tornaria possível a formação dos professores, como seguem:

A. A dimensão técnico-científica - abrange os conhecimentos próprios da área de formação de cada professor e que a esse conhecimento se agregue outros saberes e práticas, ou seja, “um conhecimento técnico-científico inter e transdisciplinar.” (FAZENDA apud PLACCO e SILVA, 2002, p. 26). E nesta perspectiva, Sacristán questiona: “Será que os professores dominam a prática e o conhecimento especializado ao nível da educação e do ensino? Em termos gerais, a resposta é negativa.” (SACRISTÁN, 1999, p. 68).

B. A dimensão da formação continuada – relata a importância da contínua busca e apropriação de novos conhecimentos e sua incorporação aos que o professor já tem. “(...) o interesse e a motivação para prosseguir constituem ‘motores’ importantes no assumir da formação continuada” (PLACCO e SILVA, 2002, p.26). Nesta visão de formação, Cavaco (1999) discorrendo sobre as diferentes escolas e diferentes professores, dialoga com Placco e Silva da seguinte maneira:

Entretanto, noutras escolas, a partir da organização de um corpo docente nuclear, empenhado e dialogante, que consegue aglutinar grupos de professores para projetos comuns, pode gerar-se um ambiente de acolhimento e participação que estimule a formação interveniente de todos, (...) reinventam-se recursos a partir de outros olhares sobre a escola e o meio; reatualizam-se os saberes, (...) aprofundando-se as relações; recria-se a profissão e sente-se que sua imagem se pode tornar outra (...) (CAVACO, 1999, p. 176-177).

C. A dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico – diz respeito à importância do trabalho coletivo, não isolado, da cooperação de todos os profissionais da educação em torno de um objetivo único: aprendizagem significativa dos alunos (PLACCO e SILVA, 2002, p. 27). Nesta perspectiva o diálogo torna-se imprescindível entre todos os agentes educacionais, uma vez que o “diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração”. (FREIRE, 2002, p. 166).

D. A dimensão dos saberes para ensinar – discorre sobre o trabalho do professor com o aluno, destacando a importância de conhecer, no sentido mais amplo, inclusive no aspecto afetivo/emocional, aqueles a quem vai ensinar para também saber como ensinar. (PLACCO e SILVA, 2002, p.27). Para evidenciar essa dimensão revisitamos o termo pedagogia e sua definição muito bem colocada por (TARDIF, 2012, p. 117): “A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos.”, ou seja, são os meios de que o professor dispõe para

obter um resultado que está relacionado com as interações com o aluno visando sua instrução em todos os aspectos.

E. A dimensão crítico-reflexiva – trata da reflexão sobre a prática do professor e da sua capacidade de auto avaliar-se para fazer uma mudança em relação às suas ações, quando necessário. (PLACCO e SILVA, 2002, p, 27). Freire (2002, p. 12) elucida o ato de reflexão e ação do professor: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” Desta forma, o professor pode “perceber-se e perceber as ações que realiza, avaliá-las e modificá-las em função da percepção e avaliação (...)” (PLACCO e SILVA 2002, p. 27).

F. A dimensão avaliativa – esta dimensão está ligada à avaliação escolar seja interna ou externa levando o professor a analisar os resultados e à tomada de decisão para encontrar soluções para as dificuldades encontradas pelos alunos. (PLACCO e SILVA, 2002, p. 28). E a tomada de decisão, citada pelas autoras, é necessária para uma aproximação afetiva do professor com o aluno para conhecer o seu universo, anseios, medos e dificuldade.

É preciso ter claro o papel da escola quando checamos os conhecimentos das crianças por meio da avaliação. Entre os pontos levantados por Mahoney e Almeida (2011) sobre as propostas Wallonianas, destacamos o ponto que se refere à instrução da criança: “a ação da escola não se limita à instrução, mas se dirige à pessoa inteira e deve converter-se em instrumento para seu desenvolvimento; esse desenvolvimento pressupõe a integração entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora;” (MAHONEY e ALMEIDA, 2011, p. 78). Mesmo as avaliações a que submetemos as crianças, deve prescrever a avaliação da criança como um ser integral. É essa concepção que a dimensão avaliativa proposta por Placco e Souza (2002) deve contemplar.

Assim, buscamos transpor as perspectivas abordadas pelas autoras de modo a contemplar a afetividade no que diz respeito ao professor nas suas relações interpessoais no contexto escolar, como assevera Placco e Souza: “quando se leva em conta o que os professores são, está se considerando também a dimensão afetiva, ou seja, suas emoções e seus sentimentos (...)”. (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 81)

Placco e Silva (2002) propõem uma reflexão sobre a formação docente pautadas na maneira como o professor aprende e questiona: “Não é apenas questão de saber como os docentes aprendem, mas que condições eles têm em suas escolas, para integrar o aprendido às suas práticas cotidianas?”. (PLACCO e SILVA, 2002, p. 29). Essas condições não dizem

respeito apenas às questões materiais, arquitetônicas, etc. As condições emocionais figuram entre as principais causas do absenteísmo docente na escola. Um professor bem formado em todas as suas dimensões trabalha e, não raras vezes, se empenha para conseguir não só dar ao seu aluno razões para construir conhecimento, mas nele despertar o interesse pelos estudos.

Segundo Placco e Silva (2002, p. 29), “a disponibilidade da direção da escola para inovações é um fator que pode facilitar (e sua ausência dificultar ou mesmo impedir) a inclusão de novas práticas em sala de aula, em decorrência de ações formadoras”.

E é nessa perspectiva que as relações interpessoais entre diretor e corpo docente podem se tornar vitais para uma transformação ou mesmo implementação de novas práticas docentes no interior da escola.

1.6 Afetividade nas relações interpessoais

Relações interpessoais é um termo sociológico e psicológico que se refere à relação entre duas ou mais pessoas no contexto onde estão inseridos os sujeitos. No caso da presente pesquisa, o contexto refere-se à escola e os sujeitos aos professores e diretor.

Almeida (2012) nos esclarece sobre o clima psicológico facilitador que influenciou sua forma de atuar e de como Wallon e sua teoria psicogenética levaram-na a entender melhor a importância da afetividade e do outro na formação do “eu”. Ora, o “eu” se forma diariamente e, no caso do professor, assim como qualquer outro profissional, seu “eu profissional” é construído a cada experiência vivida no seu ambiente de trabalho. A pesquisadora ressalta, ainda, baseada na teoria rogeriana, o papel vital do ouvir-falar, pois “está ligado às condições facilitadoras, condições necessárias para que uma relação interpessoal seja produtiva”. (ALMEIDA, 2002, p.78). Estas proposições demonstram que os professores, bem como o diretor, e outros agentes educacionais buscam ser considerados, pois segundo Almeida (2012, p. 76), “uma abordagem centrada na pessoa (no professor, no aluno, no funcionário – enfim no outro com quem me relaciono) só será efetiva se eu acreditar que esse outro merece consideração positiva e confiança.”. Embora a autora se refira a posturas no âmbito do relacionamento entre professor-coordenador, as relações interpessoais entre diretor-professor podem perfeitamente ajustar-se neste aspecto, uma vez que o diretor, assim como o coordenador e professores, precisam aperfeiçoar tais posturas para criar um ambiente propício ao crescimento profissional de todos os atores educacionais e este crescimento não está desvinculado do aspecto afetivo.

Segundo Almeida (2005, p. 19-20), “A afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis.”. Cabe, então, a todos os profissionais da educação buscar desenvolver uma disposição de compreender as próprias sensações, às vezes desagradáveis, dentro do ambiente escolar, administrando os sentimentos de frustração, seja por imperícia em sala de aula ou por falta de reconhecimento do seu trabalho por parte do diretor, coordenador, dos próprios pares e por que não dizer, sentimentos de raiva provocados por alunos em sala de aula.

Buscando ampliar a discussão sobre a relação diretor-professor e sua importância no desenvolvimento profissional docente e de que maneira essas relações influenciam na

mobilização do trabalho coletivo, buscamos três referenciais secundários destacando o papel das relações interpessoais no interior da escola. Aprofundando-a sob a perspectiva das relações interpessoais entre diretor e professores e de como a afetividade pode, de certa forma, influenciar o professor na sua tomada de decisão acerca de sua formação e prática docente, considerando o olhar e a opinião de seus colegas e da equipe gestora e, ainda, da coordenação pedagógica, enfatizando o papel do diretor como peça fundamental à criação de um ambiente propício ao desenvolvimento das relações interpessoais e profissionais da equipe docente.

Desta forma achamos necessário abordar um aspecto secundário, mas que tem a ver com nosso objeto de estudo que é a reflexão sobre a prática docente, pois, em se tratando do trabalho do professor, é preciso criar condições para que esse profissional possa refletir sobre a sua própria prática.

As transformações relacionadas a uma mudança na prática reflexiva do professor não estão no conhecimento técnico e científico apenas, mas na dimensão relacional, profissional e pessoal. A dimensão relacional está intimamente ligada à dimensão cognitiva, assim como a afetividade está diretamente relacionada com a capacidade de aprender do aluno, o que nos leva a aprofundar os estudos sobre essa relação no âmbito da gestão escolar e seu impacto na prática docente e, por conseguinte, sua repercussão na aprendizagem dos alunos.

É necessário criar um ambiente propício para o desenvolvimento eficaz do trabalho docente. Nóvoa (2001), em entrevista à revista eletrônica, aponta duas exigências que os professores devem fazer para um exercício pedagógico eficiente: a primeira, é a condição para o exercício do trabalho; e a segunda é a dignidade profissional. Destacamos a seguir o que nos interessa mais diretamente no presente trabalho, a saber, a primeira exigência:

(...) calma e tranquilidade para o exercício do seu trabalho, eles precisam estar num ambiente, eles precisam estar rodeados de um ambiente social, precisam estar rodeados de um ambiente comunitário que lhes permita essa calma e essa tranquilidade para o seu trabalho. Quer dizer, não é possível trabalhar pedagogicamente no meio do ruído, no meio do barulho, no meio da crítica, no meio da insinuação. É absolutamente impossível esse tipo de trabalho. As pessoas têm que assegurar essa calma e essa tranquilidade.” (NÓVOA, 2001).

Nesse aspecto, o ambiente contribui também para que o professor exerça sua profissão de maneira eficiente. É difícil para o professor trabalhar num ambiente onde se é criticado e cobrado o tempo todo, num ambiente sem diálogo, interação e harmonia. Segundo Freire (1992, p. 118), o diálogo é o fundamento do ensinar e aprender. Logo, se o gestor tiver

um olhar mais sensível para as relações interpessoais, poderá criar um ambiente favorável à consolidação destas relações não somente entre professor-gestores, mas também entre professor-professor e, conseqüentemente, professor-alunos.

Sendo assim, como propiciar espaço e condições para que o professor desenvolva-se em todas as dimensões, mas, sobretudo, na dimensão técnica/relacional? Esperamos que o professor seja competente na sua profissão, a partir dos recursos de que ele dispõe e da conscientização de que suas ações influenciam a educação, visto que ela não se resume à sala de aula ou à escola, logo, investir na formação emocional e técnica desse profissional é imprescindível para que se tenha uma educação pública de qualidade.

1.7 As relações interpessoais e o trabalho coletivo na escola

Placco e Silva (2007) trazem reflexões sobre o significado de “formar” professor, pois a formação de um professor não está centrada apenas no tecnicismo, uma vez que esse termo “formar” abrange várias dimensões, entre elas, a dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico: “É em torno de um projeto de escola, com claros objetivos de formação do aluno e do cidadão, que professores, diretores e outros profissionais da Educação devem-se congregiar para um trabalho significativo junto aos alunos.” (PLACCO, 2007, p. 26).

Essa proposição revela que a formação do aluno não está sob a responsabilidade única do professor, mas também do diretor e de toda a comunidade escolar. O diretor, no entanto, não pode se eximir dessa tarefa tão importante que é formar o aluno. Urge que mantenha seu relacionamento interpessoal com os professores o mais harmonioso possível para incentivá-los a ter um olhar mais atento sobre a aprendizagem do aluno e, finalmente, ter a coragem de transformar sua prática. Nosso pressuposto é que, das dimensões nas quais um professor precisa se desenvolver, destaca-se a dimensão pessoal, de caráter afetivo, base para o desenvolvimento das outras dimensões.

A construção do trabalho coletivo, apontada por Placco e Silva (2007) deve contemplar todos os professores, com muita ou pouca experiência, mas sobretudo o professor iniciante que precisa se sentir acolhido por todos os agentes da educação que atuam na escola

oferecendo-lhe apoio emocional e técnico para que este professor desenvolva suas habilidades e se constitua como profissional capaz de atuar com segurança em sala de aula.

1.7.1 As relações interpessoais como facilitadoras da inserção do professor iniciante

André (2013, p. 1) nos dá uma visão geral sobre como o professor iniciante se insere na carreira docente, repleto de ideais e disposição para o trabalho, porém, assegura ela, em entrevista, que os professores iniciantes não são acolhidos pela escola e não são integrados corretamente na comunidade escolar: “A equipe gestora deve acolher e ajudar o professor iniciante”. Essa acolhida aos professores iniciantes proposta pela autora, seria apenas o primeiro passo. Esse processo de integração deve envolver iniciantes e veteranos no que diz respeito ao acolhimento. As escolas, em sua opinião,

(...) precisam institucionalizar essa prática. É possível criar grupos de tutoria nos quais cada jovem educador possa receber a orientação de um colega que tem mais tempo de docência. Outra possibilidade é organizar periodicamente reuniões para que seja realizada a discussão da prática de sala de aula. Assim, quem está na profissão há mais tempo pode relatar experiências de sucessos e expor seu ponto de vista. (ANDRÉ, 2013, p. 2).

Porém, se o professor veterano está descontente, desmotivado e despreparado para esse momento, não será um bom conselheiro ou tutor para o professor iniciante. É mais provável que ele o convença a desistir da carreira, enquanto ainda há tempo. Nesse caso, o papel do diretor como formador é vital para assegurar a permanência de ambos, evitando, assim, a evasão do professor iniciante e, por que não dizer, também do veterano, seja por afastamento médico/psicológico, seja por exoneração ou readaptação.

Nesta perspectiva, Nóvoa (2012) dialoga com André e propõe o acompanhamento dos professores ingressantes pelos professores mais experientes, como uma espécie de tutoria até que eles se tornem autônomos.

Jovens professores são deixados sem acompanhamento, sem apoio e sem controle. O adequado seria que ganhassem autonomia profissional aos poucos. Os mais experientes, desde que capazes, competentes e inovadores, deveriam ter um papel maior na formação dos novatos. (Nóvoa, 2012)².

² Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/entrevista-educador-portugues-antonio-novoa-716412.shtml>>. Acesso em 15/09/2015.

Os professores iniciantes da rede pública não somente ficam sem acompanhamento por parte dos professores mais experientes, mas também são, muitas vezes, colocados em situação em que eles mesmos têm que receber estagiários que estão em busca de uma prática docente, acabam sendo recebidos por professores iniciantes que, na maioria das vezes, sequer concluíram o ensino superior. Assim, se houvesse uma política de formação na escola o programa de tutoria daria conta do grande número de professores inexperientes que a escola recebe e também do acolhimento adequado dos estagiários.

Assim sendo, a formação do professor seja ele iniciante ou experiente, depende de um trabalho coletivo focado primeiramente nas relações interpessoais desenvolvidas no interior da escola, visando a comunicação entre todos os envolvidos na educação como assevera Almeida (2003):

Uma parte significativa das trocas em formação passa pelo texto ou pela comunicação oral (...). O professor tem muita expectativa em relação à fala do coordenador pedagógico porque sabe que essa fala tanto pode ajudar, tranquilizar, dar segurança, oferecer pistas, como mostrar ameaça e causar tensão. (ALMEIDA, 2003, p. 74).

A experiência nos leva a crer que não somente a fala do coordenador pedagógico causa expectativa no professor ingressante. Ele tem, também, expectativa em relação à fala do professor mais experiente, assim como cria também uma expectativa em relação à fala do diretor como superior na organização hierárquica da escola e sua fala tem um peso grande na consideração desse professor. Segundo Almeida, “A fala pode ser organizadora, sistematizadora do pensamento do professor ou bloqueadora; ela tanto pode destruir como fortalecer um relacionamento interpessoal.” E esse é um dos aspectos nos quais o papel do diretor se torna tão importante. **O que** fala e **como** fala, pode fortalecer ou destruir sua relação interpessoal com o professor iniciante.

1.8 O desenvolvimento profissional do professor e suas condições de trabalho

Segundo Nóvoa (1999, p. 15), a profissão docente desenvolveu-se a partir da religião, não era especializada e era uma “ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens.”, o que nos remete ao conceito de sacerdócio que permanece subjacente na cultura brasileira sobre o magistério: se é uma vocação, um sacerdócio não se pode reivindicar melhores condições de trabalho, melhores salários, etc. Talvez isso explique

essa crise na profissão, hoje. A profissão docente foi se desenvolvendo ao longo de vários séculos chegando ao século XX com um “importante poder simbólico. A escola e a instrução incarnam o progresso: os professores são seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente.” (NÓVOA, 1999, p. 19). Fica evidente que a profissão docente passou por um processo de profissionalização e chegou ao auge no início do século XX. O que, segundo o autor, ameaçou interesses do Estado, da Igreja, das famílias etc. Nóvoa (1999, p. 21) revela ainda que, “A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam.” E é esse olhar atento que lançamos sobre essas tensões que rondam os professores que tentam “sobreviver” à crise na sua profissão na sociedade contemporânea.

1.8.1 A crise da profissão docente

Uma das discussões que há algum tempo persiste no meio educacional é sobre o verdadeiro papel da escola. A escola tem abarcado funções que fogem da sua finalidade essencial que é a aprendizagem do aluno. Diante de tantas atribuições que o sistema de educação carregou a escola, os professores também revelam uma insegurança em relação ao seu real papel na escola. Ora enfermeira, tendo que administrar medicamentos aos alunos, ora oftalmologista, fazendo acuidade visual para encaminhá-los ao oculista, etc. E como se não bastasse, cabe agora aos professores o papel de pais, pois precisam ensinar valores morais que deveriam ser aprendidos em casa. A demanda de tarefas que fogem aos objetivos da escola, que é o desenvolvimento cognitivo, tem crescido nos últimos tempos e muitas vezes se confundem os papéis da família e da escola. Isto porque a escola, como espaço de educação, tem se tornado cada vez mais maternalista abraçando funções que não deveriam ser dela. Antonio Nóvoa ao palestrar no sindicato dos professores (Sinpro) traz um questionamento contundente: “a escola pode fazer tudo? É preciso combater esse ‘transbordamento’. Tudo é importante, desde que não se esqueça que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos.” (NÓVOA, 2006, p. 6). Nesta perspectiva, o autor não condena as atividades que não se relacionam à aprendizagem, mas ressalta que a prioridade é a aprendizagem dos alunos, o que tem afetado profundamente os professores, pois esse é o resultado que cada um espera ao final de suas aulas: uma aprendizagem significativa. Se o professor não alcança este resultado a angústia toma conta de seu ser, pois além da cobrança externa por meio das avaliações, há também a cobrança da sociedade que vem por meio de

divulgação de resultados na mídia, como muito bem coloca Esteve (1999) conceituando a expressão “mal-estar docente”:

A palavra mal-estar poderia resumir os sentimentos deste grupo de actores perante uma série de circunstâncias imprevistas que os obrigam a fazer um papel ridículo (...) os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os consideram como responsáveis imediatos pela falha no sistema de ensino. (ESTEVE, 1999, p. 97).

E como se não fosse o suficiente, o professor que trabalha com profissionalismo deixa-se afetar por essas críticas e sente-se incompetente e se não tiver um apoio do grupo docente e da gestão escolar, tende a cair no desânimo, falta de estímulo e na escassez de criatividade e inovação para reinventar sua prática para atingir o objetivo primeiro da escola: a aprendizagem dos alunos. Todo esse cenário traz uma crise sem precedentes na profissão docente, que é relatado por Nóvoa (1999):

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentéismo e abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante. (...) Esta espécie de auto depreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores. (NÓVOA, 1999, p. 22).

Embora esse estudo tenha sido realizado em Portugal no final dos anos 1990, os estudos da profissão docente no Brasil apontam a mesma trajetória para a carreira em questão e revelam que houve um agravamento desta situação, conforme apontam Lüdke e Boing (2004, p. 1160).

Tal como aparece hoje, a “profissão” docente exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas. À parte a nostalgia, que em geral valoriza mais o que já passou (“a minha escola”, “a minha professora” (...)), não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje. (LÜDKE e BOING, 2004, p. 1160)

Nóvoa (1999, p. 21) aponta como razão do desprestígio da profissão docente os “círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas atuais culturas de informação.”, e corrobora com a proposição de Lüdke e Boing (2004) que assinalam como principais responsáveis pelo processo de declínio da profissão docente os fatores econômicos e políticos e somado a isso, temos o fato de que há mais ou menos 30 ou

40 anos “o salário do professor, ou melhor, da professora primária, representava garantia de vida digna para a ‘profissional’ celibatária, ou uma ajuda considerável no orçamento familiar das casadas.”(LÜDKE, 2004, p. 1160)¹ e a esses fatores acrescenta-se a satisfação no exercício da profissão, como relata a autora.

Nóvoa (1999, p. 22) revela que apesar do cenário negativo da profissão docente, esses profissionais ainda gozam de prestígio social segundo publicação de relatórios diversos sobre a situação dos professores e a despeito deste fato positivo aponta a necessidade de importantes investimentos na educação pois apesar desses relatórios revelarem que o prestígio da profissão docente permanece intacta de um lado, se comparada a outras profissões, por que, então, a profissão docente exige tantos investimentos? Este paradoxo explica-se pela

...existência de uma brecha entre a visão idealizada e a realidade concreta do ensino. É nesta falha que se situa o epicentro da crise da profissão docente (...). Os professores têm de reencontrar novos valores, que não reneguem as reminiscências mais positivas (e utópicas) do idealismo escolar, mas que permitam atribuir um sentido à ação presente”. (NÓVOA, 1999, p. 22-23)

Ora, a solução da crise na profissão docente repousa sobre uma eficiente formação inicial e continuada, portanto é preciso debruçar-nos nas razões que desqualificam a profissão docente de forma a dissuadir os professores a exercerem com competência e satisfação a sua profissão, embora, segundo Freire (1987, p. 12): “A motivação acontece no ato de ensinar e não antes dela.” e acrescenta: “a motivação faz parte da ação. Um momento da própria ação, isto é, você se motiva à medida que está atuando e não antes dela.” Então, como resgatar nestes profissionais a dignidade, o respeito e a satisfação pelo exercício da profissão docente? A resposta pode estar no desenvolvimento de relações interpessoais produtivas e na formação eficiente do corpo docente tendo como alvo a dialética: prática e motivação.

1.8.2 Profissionalização x profissionalismo

Entendemos profissionalização, como o caminho percorrido pelo professor até se tornar um profissional e a busca contínua de elementos para aprimorar sua prática e profissionalismo como a forma de atuar do professor na sua profissão. Libâneo (2004) conceitua profissionalismo como

(...) compromisso com um projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação das aulas, etc. (LIBÂNEO, 2004, p. 90).

Segundo o autor “o senso de profissionalismo está em baixa” e elenca vários fatores que contribuem para esta baixa, como baixos salários, formação inicial deficiente, ausência de formação continuada em serviço (que sejam significativas), entre outros, e à medida que prosseguimos nos estudos, nos deparamos com o fator motivação e formação atrelado ao exercício profissional dos professores, como consequência da falta de profissionalismo, pois sem profissionalismo,

Cai seu interesse pela auto formação, pela busca de ampliação da cultura geral (que não é realimentada por falta de dinheiro, falta de tempo, falta de motivação), rebaixa seu nível de expectativa em relação aos aspectos de desenvolvimento pessoal e profissional. (LIBÂNEO, 2004, p.91).

Desta forma, a motivação centrada na relação interpessoal torna-se um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional do professor. O diretor como formador deve pautar suas abordagens formativas nas relações interpessoais, da mesma forma, ao ser formado, deve ser motivado a desenvolver-se profissionalmente colocar em prática uma gestão democrática voltada para as relações interpessoais. Paro (2001) ao discorrer sobre o papel do diretor com gestor democrático, traz-nos uma reflexão sobre o papel do diretor nas relações interpessoais na escola:

Se estamos realmente interessados em promover relações não-autoritárias entre as pessoas, é preciso que desçamos ao nível de nossa existência pessoal, questionando permanentemente a razão de ser e os agentes motivadores de nossas práticas e comportamentos no relacionamento com outras pessoas e grupos. (PARO, 2001, p. 25).

1.8.3 O resultado das transformações sociais na crise da profissão docente

Um dos fatores desencadeadores da crise na profissão docente assenta-se nas profundas transformações sociais, políticas e econômicas que ocorreram no mundo nos últimos 50 anos, trazendo transformações também no sistema educativo com inúmeras tentativas de reformas. Esteve (1999, p. 95), referindo-se à crise na profissão docente, usa a expressão “mal-estar docente” como um conceito que “pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social.”

Finalmente, Nóvoa (2006) considera a fragilidade da profissão docente mais acentuada hoje, do que era há alguns anos e isto é um contrassenso como assevera:

Há um paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional. (NÓVOA, 2006, p. 12).

1.9 O papel do diretor como articulador das relações interpessoais na escola

Um diretor que administra bem os conflitos e propicia um ambiente harmonioso na escola, contribui para o desenvolvimento profissional de sua equipe e, por conseguinte, cria um ambiente propício à aprendizagem dos alunos, pois em um ambiente positivo, a construção de conhecimento se dá de forma mais natural. Sabe-se que as relações interpessoais são fundamentais para a constituição do sujeito no seu ambiente de trabalho e para seu desenvolvimento profissional, e, no caso dos docentes, é ainda mais significativo.

O professor que trabalha para a formação e crescimento de seus alunos tem, pois, um importante papel no seu desenvolvimento. E quem forma o professor? Quem vai ajudá-lo a se desenvolver? O diretor influencia na prática transformadora do professor, uma vez que depende dele a criação de condições de trabalho e formação de acordo com as necessidades reais do professor, embora não seja papel apenas do diretor, mas ele pode propiciar condições para que isso ocorra.

Toda relação humana é passível de conflito, pois o erro já está imbuído no próprio conceito filosófico do que é “ser humano”. Um dos quatro pilares da educação é o “saber-ser”. Isso nos leva a concluir que “ser” é um saber fundamental para se concretizar a ação docente.

Libâneo (2005, p. 77) assevera que, além da visão administrativa, as escolas devem conceber um espaço também de relações interpessoais. Isso nos leva a crer que há um vasto campo de pesquisa a ser desenvolvido nessa área, pois, embora as relações interpessoais estejam entre as mais significativas preocupações de gestores e professores, poucos trabalhos de pesquisa têm abordado esse tema, que tem se tornado o cerne da gestão democrática cujo objetivo é construir uma escola onde professores e alunos sejam motivados a desenvolver uma aprendizagem significativa em torno de um mesmo objetivo: uma escola pública de qualidade.

Embora o autor discorra sobre o papel do diretor na implementação de mudanças nas políticas públicas de educação e da gestão democrática, aborda também a sua influência na produtividade do professor, resultado de uma relação interpessoal positiva, que o leva a uma satisfação pessoal e uma intensa motivação para o trabalho pedagógico.

CAPÍTULO 2

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo teve como objeto investigar como são percebidos no dizer de diretores e professores os efeitos da afetividade e como ela perpassa as relações interpessoais entre diretores e professores e de como essas relações influenciam no trabalho coletivo da escola.

A abordagem escolhida para a realização desta pesquisa foi a qualitativa, pois este tipo de pesquisa visa envolver o pesquisador e entrevistado, além do fato de que sua realização ocorre no ambiente natural do entrevistado podendo se desenvolver de forma flexível. Assim como posto por Lüdke e André (2004), o estudo qualitativo “é o que se desenvolve numa situação natural, rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. (ANDRÉ, 2004, p. 18).

Entre as várias características que constituem a pesquisa qualitativa, a descrição da coleta de dados foi a opção de procedimento que nos conduziu a uma abordagem metodológica cujo resultado nos permitiu concluir a presente pesquisa.

2.1 O percurso da metodologia

Inicialmente, a entrevista foi realizada por meio de questões escritas onde os professores e diretores escreveram as suas respostas. Após a leitura, percebi que as respostas foram pensadas e “politicamente corretas”. A primeira entrevista foi realizada no mês de maio/2015 na escola estadual Maria Montessori. Porém após análise com minha orientadora, achamos por bem, realizar outra entrevista com um grupo diferente, utilizando uma abordagem diferente.

A segunda tentativa, uma entrevista coletiva, ocorreu em outra escola estadual durante a ATPC, porém fomos interrompidos várias vezes pelo diretor, trazendo assuntos alheios à ATPC, como discutir verba, solicitar a assinatura de professores que são membros do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres (APM), etc. Percebi que havia uma

certa curiosidade por parte do diretor para saber a opinião dos professores sobre as relações interpessoais na escola. Como a coordenadora havia cedido apenas o espaço das duas horas da ATPC, achei por bem solicitar a entrevista pessoal e individual de dois professores e duas professoras. Dois em final de carreira, um professor iniciante e uma professora que está com um tempo médio na carreira docente.

A entrevista foi leve e transcorreu com facilidade, embora algumas delas tenham sido interrompidas por outros professores que pareciam ignorar o que estava ocorrendo. Os professores demonstraram grande interesse em participar da pesquisa, uma vez que foram esclarecidos sobre o objetivo da entrevista e o seu tema. O fato de sermos colegas de trabalho, trouxe uma certa curiosidade acerca de como a relação interpessoal seria abordada neste trabalho.

A coleta de dados da pesquisa foi realizada por meio de entrevista pois a vantagem deste modelo de pesquisa sobre outras técnicas é que “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (ANDRÉ e LÜDKE, 2004, p. 34). O tipo de entrevista que norteou a presente pesquisa foi a entrevista semiestruturada pois esta oferece ao entrevistador uma certa flexibilidade para questionar e interagir com o entrevistado além de lhe permitir fazer as adaptações necessárias. Assim, ao interrogar os professores e o diretor sobre o que entendem por relações interpessoais, quando a resposta era dada de forma superficial, fez-se necessário conduzir a entrevista para o âmbito escolar trazendo o entrevistado ao objetivo da pesquisa, que são as relações interpessoais que permeiam o ambiente escolar ou perguntar novamente ao entrevistado o que ele quis dizer com determinadas expressões que fugiam ao contexto da entrevista, naquele momento, embora a pergunta tenha sido muito abrangente. As entrevistas ocorreram num espaço de 10 dias não consecutivos, dado o tempo escasso e horário de aula dos professores.

2.3 A entrevista semiestruturada

Entrevista semiestruturada é aquela “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” como aponta André e Lüdke (2004, p. 34). Além do respeito pelo entrevistado,

as autoras apontam o sigilo e anonimato em relação ao informante como exigências para este tipo de entrevista e acrescentam:

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem de desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. (ANDRÉ e LÜDKE, 2004, p. 35).

Para realizar a pesquisa semiestruturada utilizamos um roteiro que guiou nossa entrevista com três questões norteadoras as quais são:

1. O que você entende por relações interpessoais?
2. Descreva um dia típico do seu trabalho.
3. Conte um fato significativo na sua profissão.

A forma de registro desta entrevista foi a gravação direta, pois essa nos permite interagir com os participantes e captar suas expressões orais e sua reação sobre cada tópico da entrevista conforme explicam André e Lüdke (2004, p. 36): “Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não-verbal (...)”. E a comunicação não-verbal pode guardar certos detalhes que poderão se tornar dados importantes para a pesquisa.

2.4 A escolha da escola e dos participantes

Como a finalidade deste trabalho é investigar como as relações interpessoais entre diretor e professor pode mobilizar o trabalho coletivo, nossa pesquisa se deu no campo de atuação da autora deste trabalho que é a rede estadual de educação de São Paulo e por uma questão de proximidade, a entrevista foi realizada numa escola da zona norte do município de São Paulo, região onde moro e trabalho. Outro critério de escolha foi o fato de ser essa a primeira escola onde atuei como professora de EJA, ensino médio. Além do mais, foi a escola onde os professores e diretor se mostraram mais disponíveis para contribuir com a entrevista.

A escolha dos participantes foi, então, baseada em dois critérios:

1. Ser professor ou professora da escola pública estadual na cidade de São Paulo;
2. Ser professor (a) de EJA do período noturno da escola pesquisada.

A escolha dos participantes ocorreu no momento em que houve a primeira tentativa de uma entrevista coletiva. Selecionei os professores que se mostraram mais “falantes” e que se dispuseram a conceder a entrevista. Além disso, selecionei os professores pelo tempo de atuação: iniciante, final de carreira e meio tempo na carreira.

A razão dessa escolha está pautada na investigação de como as relações interpessoais estão presentes no discurso dos professores e diretores da escola pública, uma vez que o objetivo final da pesquisa é a melhoria da qualidade das relações que ocorrem no interior da escola e que influenciam diretamente na qualidade de ensino da rede pública estadual de São Paulo, pois, segundo Paro (2007, p. 15), o descontentamento com o ensino da escola pública já se tornou generalizado. E uma das razões, segundo o autor, é a não correspondência entre a teoria e a prática. Portanto a pesquisa sobre a qualidade de ensino na escola pública ainda não se esgotou e deve ser objeto de pesquisa em muitos outros aspectos.

Outra razão para a escolha desses professores é a de que a maioria deles são, além de professores de ensino regular, professores de EJA no período noturno. Isso se deve ao fato de a autora deste trabalho ser aluna do período noturno desde os seus 14 anos e, hoje, ser também professora de EJA no período noturno. Assim, tem grande interesse em investigar como se dão as relações interpessoais entre os professores e diretor e se no seu discurso figura conflitos com os alunos de EJA, pois, geralmente, as relações interpessoais com esse alunado transcorrem de maneira muito mais tranquila, baseada na sua própria experiência. Por serem mais maduros, os alunos de EJA, especialmente do período noturno, desenvolvem uma relação afetiva mais estreita com seus professores e com todos os atores educacionais da escola, pois sentem-se à vontade para expor seus pensamentos, ideias e para opinar sobre aquilo que querem e pretendem aprender.

Há também certo preconceito com os alunos de EJA, pois eles são considerados estudantes “fora da idade”, embora não exista idade certa para aprender, a maioria dos professores não acredita que eles tenham capacidade para aprender pelo fato de chegarem à escola cansados e demonstrarem mais dificuldade do que os alunos do ensino regular. Este trabalho não tem a pretensão de investigar como são vistos os alunos de EJA pela sociedade, porém causa-nos certa inquietação a desvalorização deste alunado, pois a experiência que a docência trouxe a esta pesquisadora como professora de EJA, revela que eles são tão capazes de aprender como qualquer outro aluno que frequenta a escola. O fato de ser um curso “reduzido”, se comparado ao curso regular, pois tem um formato diferente e desenhado para

ocorrer no tempo adequado a este alunado. Assim, torna-o ainda mais desafiador, pois o professor precisa buscar junto aos alunos o que será relevante para seu aprendizado e de que forma o curso poderá transformar sua realidade. Desta forma, não cabe a expressão “reduzido”, pois sua modalidade requer que seja desenvolvido no tempo para o qual foi desenhado. Isso não o torna, de forma alguma, menos produtivo, pois atende a um público específico de determinada faixa etária.

A expectativa dos alunos de EJA do ensino médio é prosseguir seus estudos no ensino superior. Cabe ao professor, então, motivá-los de forma que sintam-se capazes de enfrentar este desafio. E isso só será possível se houver uma mobilização coletiva de todos os agentes educacionais.

2.4.1 A autorização para a realização da entrevista.

Por exigência do comitê de ética da PUC-SP, antes de realizar a entrevista esclareci aos participantes o objetivo da entrevista, o tema do trabalho e finalmente solicitei que lessem e assinassem um termo de consentimento para uso das entrevistas no presente trabalho, o chamado TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, o qual foi lido e assinado por todos os participantes e cujo modelo consta no apêndice ao final do trabalho.

CAPÍTULO 3

3. ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados da nossa entrevista foi baseada no trabalho de pesquisa da prof. Dra. Lilian Passarelli apresentado em sua tese de doutorado, defendida em 2002, que adotou um critério de análise que cabe perfeitamente, guardadas as devidas proporções, em nosso trabalho. Seu critério de análise foi sistematizado pela divisão em categorias dos resultados da entrevista. Destacamos, porém, que assim como no trabalho de Passarelli (2002, p. 231), “É compreensível que muitas respostas apresentem aspectos relativos a outras categorias que não aquela em que foram agrupadas”. Dessa forma, enquadramos as respostas na categoria que se sobressaiu no dizer dos informantes e que iluminou a pesquisa dentro da investigação a que nos propusemos realizar, sem, contudo, desconsiderar o discurso como um todo. As categorias estabelecidas para a análise foram pensadas nas premissas iniciais constitutivos da presente investigação.

As categorias adotadas no presente trabalho, para melhor elucidação, foram divididas em duas subcategorias como apresentado abaixo:

1. Categoria **trabalho coletivo** que pressupõe:
 - a. As relações interpessoais envolvendo o grupo de professores
 - b. As relações interpessoais como fator mobilizador do trabalho coletivo

2. Categoria **afetividade** que envolve:
 - a. A relação interpessoal entre o professor e o aluno;
 - b. Sentimentos agradáveis e desagradáveis do professor/diretor decorrentes da sua prática.

3. Categoria **gestão** que contempla:
 - a. Administração/liderança do diretor;
 - b. A relação interpessoal entre diretor e professor.

3.1 Sínteses das entrevistas

Optamos por exibir as entrevistas na íntegra ao final do trabalho. As sínteses referem-se às falas significativas que interessam mais diretamente à presente pesquisa e acrescentamos que as impressões aqui registradas são impressões segundo a percepção da entrevistadora/pesquisadora.

3.2 Síntese da entrevista com os professores

Ao realizar a entrevista, percebi que os professores, por ter acúmulo de cargo, ora se referiam à escola estadual, local da pesquisa, ora se referiam à escola onde exercem o segundo cargo (Prefeitura de São Paulo). Assim, pudemos ter uma visão mais ampla sobre os sentimentos de satisfação ou insatisfação dos professores tanto na escola, local da pesquisa, quanto na escola onde atuam no segundo cargo. Para resguardar a identidade dos entrevistados, identificaremos os professores pelas primeiras letras do alfabeto: A, B, C e D.

3.2.1 Entrevista com a professora A

A professora A tem 48 anos e quase 23 anos no magistério. Leciona nessa escola há 10 anos. Assim como todos os outros, exceto o professor iniciante, acumula cargo no estado como professora de Inglês e na Prefeitura de São Paulo como professora de Língua Portuguesa. Foi a professora que expressou mais cansaço, desânimo e descrédito quanto às relações interpessoais na escola, pois uma visão negativa permeou seu discurso a maior parte do tempo, demonstrando que as condições de existência na escola podem influenciar na maneira como atuamos na sala de aula e na maneira como nos relacionamos com os colegas, inclusive o diretor, e outros agentes educacionais.

3.2.2 Entrevista com a professora B

A professora B tem 47 anos e é professora de história. Está na docência há 12 anos e acumula cargo na Prefeitura de São Paulo como professora de educação infantil. Ingressou nessa escola há 12 anos e mostrou-se bastante estimulada. Durante a entrevista sorria muito e o bom humor era notável. Muito simpática e solícita, permaneceu depois do seu horário de trabalho para conceder a entrevista. Tem um olhar voltado para o coletivo e me pareceu ter muita alegria em ser professora.

3.2.3 Entrevista com o professor C

O professor C tem 38 anos e é professor de Artes há 14 anos, comentou que tem mestrado pela Unesp e se mostrou bastante interessado no trabalho de pesquisa que tem como foco analisar as relações interpessoais na escola. Embora não acumule cargo na Prefeitura de São Paulo, trabalha os três períodos na escola por ter carga máxima (32 aulas). Sua maneira de expressar opinião é calma e tranquila. Ele é bastante objetivo nas respostas e foi a entrevista que transcorreu com maior fluência.

3.2.4 Entrevista com o Professor D

O professor D é professor de história e tem 38 anos. Esse professor ingressou na docência há 2 anos. Antes de responder a entrevista achou por bem me esclarecer que foi operário em uma grande fábrica por 15 anos e que só se formou na faculdade recentemente. Como fez faculdade de história, achou que já era hora de mudar de profissão. Ingressou na docência como professor eventual. Ele não acumula cargo e citou a outra escola onde completa jornada diversas vezes, porém nada citou sobre a escola objeto de nossa pesquisa. Demonstrou bastante generosidade na entrevista, mas pareceu não se integrar muito com a equipe de professores desta escola, pois durante a entrevista com os outros professores permanecia no jardim fumando e sempre estava sozinho.

3.2.5 Entrevista com o diretor

E. M. é diretor nesta escola estadual há mais ou menos 15 anos e se afastou por uns 3 anos para atuar como supervisor de ensino. Além de atuar como diretor na escola estadual, é professor de educação física readaptado, na Prefeitura de São Paulo, por problemas no pé. Segundo os professores que fazem parte da sua equipe, ele é bastante flexível em relação aos professores, porém quando se trata de problemas ou conflitos com professor ou qualquer outro funcionário, tende a perder a paciência. Faz questão que as coisas saiam do jeito que planejou, e este fato está presente no discurso de alguns professores da escola. O diretor foi bastante simpático e me recebeu com gentileza e presteza. Ao ser entrevistado, foi bastante repetitivo e seu discurso foi o mais longo sem ser objetivo em relação às questões que lhe foram dirigidas. Observamos que em meio a muitas risadas e um discurso “politicamente correto” discorreu sobre fatos que não lhe foram perguntados. Falou sobre o salário de diretores e professores, da necessidade de lazer que os professores têm etc. Seu conceito sobre relações interpessoais com os professores não reflete o pensamento de alguns deles. Por exemplo, o diretor imagina que propiciar conforto material para os professores pode melhorar seu relacionamento com eles, no entanto, alguns não consideram produtivas as relações interpessoais com o diretor da escola.

3.3 AS CATEGORIAS

3.3.1 Categoria trabalho coletivo

“(...) vejo que muitos dos nossos colegas, a grande maioria, ela é comprometida com o trabalho que faz na escola (...). Na escola um trabalho importantíssimo é o trabalho coletivo, se você tiver um trabalho coletivo funcionando na escola, as questões de relacionamentos interpessoais (...) eu monto meu horário em relação aos ATPCS que eu tenho, justamente por conta da participação da gestão no trabalho pedagógico que é o trabalho coletivo do ATPC”. (Diretor E. M.)

Ao admitir que maioria dos professores são comprometidos com o trabalho, o diretor aponta o trabalho coletivo realizado no ATPC como sendo produtivo e eficiente. Procura organizar seu horário, já que também trabalha em outra escola, para participar de todos os momentos de ATPC (Aula de trabalho pedagógico coletivo). Sem entrar no mérito se este horário é usado realmente como aula, no sentido de ensino-aprendizagem, partimos do pressuposto de que o diretor usa esse horário como oportunidade para uma “participação da gestão no trabalho pedagógico”, como expressa em seu discurso. Tomando este momento como trabalho de formação coletiva, lembramos o que Almeida propõe sobre as diretrizes para a formação de professores, baseada na teoria de Wallon. Segundo ela, “devem referir-se a indicações que levem a termo um projeto de formação que considere que, antes de ser um profissional, o professor é um indivíduo integrado: corpo, afetividade, cognição” (ALMEIDA, 2008, p. 10). Supostamente esse diretor consegue propiciar momentos de aprendizagem, pois seu grupo de professores é “na grande maioria, comprometida com o trabalho”, segundo ele.

*“(...) casos às vezes de alunos que comigo, às vezes não são tão bons, mas que comigo estabelece uma relação de mais aceitação pra aprender, e às vezes reluta um pouco com outro colega, **então a gente se une aí nessa, né, pra poder entrar em sala de aula e tal, (...) é bom quando a escola tem esse negócio de família, né? (...) por que o amigo não é só para brincar, né? (...) o amigo a hora que um está apertado ali, ele ajuda aqui, e está **sempre disposto a ver projeto, ver o que a gente precisa.**”*** (Prof. D).

O prof. D se refere aos seus colegas de trabalho que o acolheram como “amigos” e acrescenta que estão dispostos a “ver o projeto, ver o que a gente precisa” essa relação de afetividade encontrada no acolhimento dos colegas pode ser entendido como ser ouvido, significa dizer que seus colegas prestaram atenção à sua necessidade expressa por “ver o que a gente precisa”. A necessidade de ser ouvido é explicada por Almeida (2002) ao se referir à importância do outro na formação do eu: “Quando alguém é ouvido (e compreendido), isso traz uma mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito.” Almeida (2002, p. 79). O professor iniciante se referiu à outra escola em que trabalha para relatar a importância que as relações interpessoais tiveram no início de sua carreira. Sentiu-se em “família” porque na sua opinião, os colegas mais experientes o ajudaram no seu fazer pedagógico dando a ele a direção a seguir em sala de aula. Porém, nada comentou sobre a escola objeto de nossa pesquisa. No entanto, deixou claro que o apoio por parte da direção e dos colegas da segunda escola de atuação foi fundamental para seu início na docência. No sentido de sentir-se em “família” André (et al, 2013, p. 1) afirma: “Estes professores

iniciantes, egressos dos cursos de formação, sem apoio da academia, experimentam a condição de ‘órfãos’ no espaço escolar no qual estão inseridos.” Neste caso o professor D não se sentiu órfão pois encontrou na escola “uma família” que o ajudou a dar os primeiros passos na docência. Neste quesito, o diretor teve uma participação significativa na iniciação deste professor na docência.

*“(...) como eu tenho só 6 aulas, minhas **relações com os outros professores de lá** (*período da manhã) são um pouco menos quentes, um pouco **menos intensas do que à noite**. (...) eu chego na sala dos professores (*período noturno) **acho que a coisa é um pouco mais animada, mais humano** (...) não sei, né? **Ficam mais tranquilas as conversas dos professores e tal (...)**”. (Prof. C).*

O professor C tem apenas 6 aulas no período da manhã e atribui a isso as relações menos afetuosas com os colegas desse período. Cabe dizer que o professor C foi afetado de forma negativa pela falta de convivência com os colegas da manhã e desta forma não lhe parece possível desenvolver relações interpessoais produtivas, repelindo, de certa forma, os colegas do outro período. Almeida (2012) referindo-se à teoria walloniana discorre sobre a dimensão afetiva que, ligada a outros conjuntos funcionais como o motor e o cognitivo, constitui a pessoa oferecendo funções responsáveis pelas emoções, sentimentos e paixão: “Esses sinalizadores de como se é afetado são recursos de expressão, de comunicação, de sociabilidade, tanto para atrair como para repelir o outro”. (ALMEIDA, 2012, p. 14). Por outro lado, foi afetado de forma positiva pelas relações com o grupo docente do período noturno, pois segundo ele, é um grupo “mais humano”, onde “a coisa é mais animada”. O que o professor considera “mais humano”, Almeida, denomina meio social e reitera: “meio social ou (humano) é a chave para o intercâmbio com o meio físico. (...) a cada nova exigência do meio, que está em constante modificação, novas possibilidades orgânicas podem ser ativadas ou reprimidas” e finalmente, sobre as relações interpessoais, declara que são “mais tranquilas as conversas com os professores.” Fica clara a preferência deste professor pelo grupo de professores da noite. Logo, é neste grupo que o trabalho coletivo vai fluir melhor, vai trocar melhor suas experiências, ensinar e aprender ativando o conjunto (funcional) cognitivo. A equipe gestora da escola tem o desafio de integrar este professor ao trabalho coletivo do período citado, caso contrário ficará isolado e não se integrará ao grupo e para que ocorra essa integração, o diretor pode propiciar meios para que o professor desenvolva relações afetivas também com esse grupo de professores para que o trabalho coletivo do período da manhã seja

eficaz. Nesse sentido, ao considerar o diretor como formador, Placco e Souza estão em consonância com a sugestão apresentada acima:

O papel do formador em relação à aprendizagem do adulto se assemelha à tarefa do maestro em uma orquestra: de sua batuta sai o movimento e a energia para coordenação do grupo e a expressão singular de cada músico, mas a obra sinfônica só ganha existência na manifestação do conjunto.” (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 46).

Assim como uma orquestra sinfônica, ao ser integrado ao grupo pelo maestro (o diretor) e desenvolver relações interpessoais com cada um dos colegas (músicos), o professor contribuirá para que obra sinfônica (o trabalho coletivo na escola) ganhe harmonia.

*“Eu acho que é essencial (sobre as relações interpessoais), **por que você não vive sozinho, você não trabalha sozinho, dentro de uma escola onde a situação hoje em dia está tão difícil, se a gente não tiver uma boa relação com as pessoas que a gente trabalha, com os alunos também, é muito mais complicado**”.* (Prof. B)

As relações no trabalho e a coletividade presentes no depoimento da professora B leva-nos a crer que sua participação no trabalho coletivo da escola é integral e que sua interação com os alunos reflete o comprometimento do corpo docente citado pelo diretor. No seu depoimento a professora declara que é essencial ter uma boa relação afetiva com os agentes educacionais com os quais trabalha e também com os alunos, consciente do seu papel como professora, pois “o professor desempenha um papel ativo na constituição da pessoa do aluno. (...) deve basear sua ação fundamentado no pressuposto de que o que o aluno conquista no plano afetivo é um lastro para o desenvolvimento cognitivo, e vice-versa.” (ALMEIDA, 2010, p.126). Nesse sentido, Passarelli (1996) acrescenta: “a prática interativa depende prioritariamente do professor, visto ser ele o responsável pela escolha do conteúdo, pela possível instauração do diálogo com seus alunos, e, acima de tudo, é o professor quem pode motivá-los para a aprendizagem.” (PASSARELLI, 1996, p. 58). A professora B acredita que “na escola onde a situação (...) está tão difícil” as relações interpessoais desenvolvidas no interior da escola, inclusive com os alunos, contribuem para amenizar as dificuldades e impedir que seu fazer pedagógico se torne “muito mais complicado”. Desta forma, a atuação do grupo ganha um posição de destaque na vida da professora B, pois a afetividade presente nas relações com o grupo interfere até mesmo no seu desempenho em sala de aula, assim como afirma Mahoney “O desempenho do professor precisa ter consistência, organização, sugeridas tanto por conhecimentos teóricos (...) como pelas formas em que esses

conhecimentos se traduzem no seu comportamento e que revelam também o seu saber, derivado de sua prática (...)” (MAHONEY, 2010, p. 22). Em consonância com esse pensamento, Placco e Souza (2006) destacam a importância do grupo no desempenho do professor e acrescentam: “O grupo se torna maior do que a soma de suas singularidades, torna-se espaço de configuração em que as trocas cognitivas e afetivas possibilitam a construção de uma rede de significados, que mobilizam a revisão de si mesmo, dos modos de pensar, sentir e agir”. (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 47).

“Eu acho que é complicado (falando das relações interpessoais na escola), tem muita falta de comunicação aqui entre as pessoas, né? Não fica um ambiente assim, onde todo mundo se entende. Cada um tem sua opinião, tem muita divergência de opiniões.” (Prof. A).

A professora A não se inclui no grupo, ao que parece. Cita problemas de relações interpessoais como a falta de comunicação entre os seus pares além da divergência de opiniões. Resta-nos questionar a razão pela qual a professora em questão não se integra de maneira satisfatória no grupo de professores. É provável que esta falta de interação esteja relacionada à sua falta de confiança na equipe gestora, nos seus colegas e até em si mesma. Seus sentimentos em relação ao grupo diferem dos sentimentos dos seus colegas que trabalham na mesma escola, mesma equipe, mesmo período. Para diminuir essa sensação de mal estar presente na fala da professora, Placco e Souza sugerem que:

No processo de formação, a aprendizagem do grupo pode avançar, paralisar ou retroceder. Esse movimento está fortemente associado às vivências dos participantes. Logo, ambientes acolhedores podem facilitar e ampliar a expressão das experiências emocionais dos participantes, levando à superação de obstáculos e ao fortalecimento da confiança. (PLACCO e SOUZA 2006, p. 47).

Assim, como afirmam as autoras, quando há escuta (recíproca) entre diretor (como formador) e professores, ocorre uma mudança no “modo de se perceber e perceber o outro e o grupo ao qual pertence”. (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 47). Neste contexto, Almeida explicita a importância do Ouvir-falar nas relações interpessoais, especialmente as desenvolvidas no interior da escola: “ouvir está ligado às condições facilitadoras, condições necessárias para que uma relação interpessoal seja produtiva. (...) Quando alguém é ouvido (e compreendido), isso traz uma mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito. E, por sentir-se valorizado e aceito, pode apresentar-se ao outro sem medo, sem constrangimentos.” Almeida (2002, p. 79). Diferentemente do professor D, cuja afetividade

marcou seu início e permanência no magistério, a professora A sente-se alheia ao grupo, não se sente acolhida e nem entendida pelos colegas. Assim, sua função cognitiva e sua disponibilidade para aprender com o grupo, ficam comprometidas. Ao descrever o papel do coordenador pedagógico, Almeida (2012) cita a necessidade do mesmo se conhecer e valorizar a interação na qual o coordenador e os professores estão envolvidos, e que o coordenador “precisa conhecer e valorizar a trama das relações interpessoais nas quais ele, e seus professores interagem”. (ALMEIDA, 2012, p. 70). A interação desta professora com seu grupo deveria ser também uma preocupação do diretor e não apenas do coordenador pois os professores, segundo a autora, “trabalham com seres humanos usando a si mesmos como instrumentos de trabalho (...)”. (ALMEIDA, 2012, p. 70). Logo, há necessidade de um momento de formação, onde a professora A possa escutar não só seu grupo, mas também a si mesma em uma dessas reuniões. Sua forma de ver o seu ambiente de trabalho deixa a impressão de que a responsabilidade de criar um ambiente harmonioso da escola é apenas do diretor e de seus colegas, se eximindo do seu papel no grupo. Seria interessante que o diretor, no papel de formador, gravasse a fala dos professores na reunião e os permitisse ouvir-se, especialmente a professora A. Após este momento, seria bom um momento de formação para que os professores possam “perceber-se e perceber o outro” buscando um resgate da confiança desta professora em seu grupo, uma aproximação, um escuta verdadeira de seus sentimentos em relação ao grupo para que seu envolvimento no trabalho coletivo se transforme em saberes surgidos na troca de experiência com os colegas.

3.3.2. Categoria afetividade

“No médio houve uma melhoria significativa, no fundamental houve uma melhoria significativa, na EJA houve uma melhoria significativa do trabalho pedagógico que é feito aqui”. (E. M. – diretor).

O diretor relata o progresso do trabalho pedagógico realizado na escola em todos os níveis e relata que houve esse progresso também nas relações “tranquilas” citadas pelo prof. C que envolvem a afetividade presente no grupo de professores do período noturno refletindo, assim, no bom desempenho dos alunos. Ao apresentar o estudo sobre a afetividade e aprendizagem do aluno de EJA, Almeida considera as relações afetivas essenciais para que a aprendizagem ocorra: “sentimentos e emoções são fatores constitutivos da pessoa; daí a

importância de se considerar a dimensão afetiva quando se discute a qualidade do processo ensino-aprendizagem.” (ALMEIDA 2012, p. 17). Assim, a “melhoria significativa” citada pelo diretor deve-se ao clima harmonioso que parece existir entre os profissionais que trabalham nesse período, uma vez que refletiu na aprendizagem dos alunos, conforme cita o diretor E. M. No entanto, sua fala não condiz com a fala do professor C que não demonstra um visão mais realista das relações interpessoais na escola do que o próprio diretor. O professor C entende as relações interpessoais nesta escola como uma relação de hierarquia bem marcada. Segundo o professor C: *“As relações interpessoais, elas são marcadas muito por uma questão de hierarquia, de rotulação de funções, então, professores em um quadrado, gestão no outro e alunos no outro. (...) fica muito nítido os espaços, e isso gera uma relação um pouco de um contra o outro.”*. Parece-me que as condições de existência presentes nesta escola não são muito favoráveis para o desenvolvimento de relações interpessoais positivas, haja vista o depoimento da professora A e do professor C.

“No Carmosina³ é que é houve essa relação interpessoal, que além do povo abraçar a minha chegada, foi oferecendo caminhos para lidar aqui, lidar ali, no final das contas (...) então o Carmosina me ofereceu isso, a ir atrás de aluno, a saber como lidar com aluno, eu tive na EJA, do Veridiana, alunos que eram LA, e sentavam na primeira carteira, não tive problema com nenhum, ali eu tive esse ensinamento de facilitar o meu trabalho na sala de aula”. (Prof. D).

É nítida a influência da afetividade, com tonalidades agradáveis, na permanência do professor D no início da docência. Ao referir-se à sua chegada à escola, sentiu-se abraçado por todo o “povo” (agentes educacionais da escola), pois “o povo”, segundo o professor, foi “oferecendo caminhos para lidar aqui, lidar ali (...)” e, ainda, saber lidar com o aluno de EJA. Na verdade, as relações interpessoais desenvolvidas por esse professor com o “povo” da escola o ajudou a “facilitar” seu trabalho na sala de aula e a desenvolver uma boa relação interpessoal também com seus alunos na sala de aula pois, segundo ele, “não tive problemas com nenhum” e nem mesmo com aqueles, os quais chama de L.A. (liberdade assistida). Seu depoimento está permeado de gratidão pela forma como foi recebido na escola e de como se constituiu como sujeito da formação informal ocorrida na escola por meio desta interação e reconhecendo sua identidade como professor. Placco e Souza discorrendo sobre a formação em grupo, asseveram que “Todo processo interativo implica também o aprendizado de

³ Carmosina: Nome da escola.

relações. Ao reunir informações, afetividades e percepções, reconhecemos a expressão da identidade de cada um e aprofundamos o conhecimento sobre nós mesmos”. (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 85). Nesse sentido, a professora B também atribui ao processo interativo o caminho para enfrentar as dificuldades pelas quais o professor atravessa durante seu desenvolvimento profissional. Assim como o professor D, ela encontra na afetividade uma razão para continuar a desenvolver sua profissionalidade e a constituir-se sujeito de sua própria formação. Segundo Mahoney, assim como a criança, o adulto também encontra na interação social algo que facilita suas aprendizagens e

essa interação social deve ser guiada pelo tipo de adulto que se quer formar e pelo tipo de aprendizagem mais adequado a essa constituição(...). Na organização das atividades escolares, Wallon dá um destaque especial para a solidariedade, como um valor que visa o bem-estar de todos. (MAHONEY 2010, p. 23).

Portanto esse clima de solidariedade que o professor D encontrou na escola contribui para, não apenas seu bem-estar, mas para o de todos os envolvidos na educação em sua escola.

“(...) meu dia típico é chegar com muito cansaço, me arrastando, como eu tenho só 6 aulas (...) a coisa começa a aquecer e normalmente vira jogo. Assim, fica legal, e à noite mais ainda né? À noite (...) é mais tranquila. E na sala de aula é bacana, dá pra inventar muita coisa com eles, num dia típico assim, poucos problemas, poucas rugas e tal, mas é brincadeira, criação (...) Acho que é isso”. (Prof. C)

O depoimento do professor revela uma gradação do seu envolvimento não apenas com os professores do período noturno, mas também com os alunos de EJA do ensino médio do mesmo período. Seu fazer pedagógico inicia com uma atitude de baixa produção, desânimo: “chegar com muito cansaço, me arrastando (...)”. Seu ato motor sinaliza, uma mudança de postura desde que chegou na escola, pois este conjunto funcional “(...) Oferece a possibilidade de deslocamento do corpo no tempo e no espaço (...), a estrutura, o apoio tônico para as emoções e os sentimentos (...) se transforma no primeiro recurso de sociabilidade, de aproximação e fusão com o outro.” É possível que a afetividade que o envolve com o grupo e com a direção deste período influencie seu fazer pedagógico no decorrer do dia, alterando seu conjunto afetivo: “à noite (...) é mais tranquila. E na sala de aula é bacana (...)”. Este professor relata sua experiência afetiva-cognitiva com seus alunos de EJA, “poucos problemas, poucas rugas” e esta experiência possivelmente decorre do seu relato de boas relações interpessoais

com o grupo interferindo diretamente no seu ânimo para ensinar: “dá pra inventar muita coisa com eles.”

Assim, a afetividade se revela também no planejamento das aulas, pois sua disposição em levar para a sala mais “brincadeira, criação”.

Wallon, segundo Almeida, considera o aluno “como uma pessoa completa cujas dimensões motora, afetiva e cognitiva estão de tal forma entrelaçada que cada parte é constitutiva da outra. A prática pedagógica atinge todas as dimensões, (...)” (ALMEIDA, 2010, p. 125). No relato do professor C partiu de um cansaço, desânimo, quando iniciou seu dia de trabalho no período da manhã quando diz que “a coisa começa a aquecer (...)”. Logo depois ascendeu ao estágio de sucesso na sua prática no período noturno: “na sala de aula é bacana (...)” com poucos problemas, poucas rugas”. Seu conjunto funcional motor se sobressai ao iniciar seu dia e vai cedendo espaço ao conjunto funcional da afetividade ativando o conjunto funcional cognitivo, pois ao ser bem sucedido em ensinar, o professor também aprende, construindo, dessa forma, a pessoa do professor. Mahoney (2010) explica esse processo da seguinte maneira: “O ato motor insere a pessoa na situação concreta do momento presente.”

“(...) tenho que levar para a escola, (...) atividades diferenciadas porque seu aluno cansa de fazer sempre a mesma coisa (...) brinco com meus alunos, aí dou uma bronca pra eles sentarem, por que senão, não sentam, só querem conversar, aí a gente vai trabalhar o tema, o assunto do dia, mas sempre conversando e brincando, por que acho que é mais leve, passa mais rápido. Eles têm uma interação muito maior com a gente, e acabam aceitando muito mais a disciplina (área de conhecimento) em sala de aula.” (Prof. B)

A professora B entende que antes mesmo de iniciar a aula é preciso criar um clima propício à aprendizagem quando diz: “brinco com meus alunos”. Ela busca desenvolver em seus alunos o prazer por aprender oferecendo-lhes “atividades diferenciadas” para que eles não se cansem “(...) de fazer sempre a mesma coisa”. Para Almeida (2010, p. 123), “Formar o homem-cidadão significa formar a pessoa, constituída a partir das condições orgânicas e das condições sociais. Significa dar à criança e ao jovem as melhores bases para o desenvolvimento motor-afetivo-cognitivo.” A professora tem consciência da importância do seu papel como mediadora do conhecimento, conforme afirma Almeida: “O professor desempenha, para o aluno, o papel de mediador entre ele e o conhecimento, e essa mediação é tanto afetiva como cognitiva. Portanto ao professor compete canalizar a afetividade para produzir conhecimento.” (ALMEIDA, 2010, p. 126). E é isso que a professora busca fazer quando percebe que seus alunos se cansam de fazer as mesmas tarefas e encontra meios de

despertar neles o interesse pela aprendizagem, pois “A mediação do professor será tanto mais eficaz quanto maior for o número de linguagens de que dispõe”. (ALMEIDA, 2010, p. 127). A professora oferece essas linguagens quando traz “atividades diferenciadas”.

“Você chega na escola com maior boa vontade, querendo dar uma boa aula, de repente você pega um aluno e te pergunta: ué, professora! Por que você veio hoje? Então isso aí, já acaba teu estímulo dentro da sala. Aí você vai, entra em outra sala, vai tomar conta de um conflito lá (...). E aí até o fim do dia você já perdeu toda sua paciência, já tem vontade de ir embora, de largar tudo. (...) você não chega pra dar sua aula, você chega pra tomar conta de aluno, pra resolver problemas que nem tem a ver com você né? Então é muito complicado (...) eu não suportava a sala, depois do final do ano eu gostei tanto que peguei um carinho por eles mas foi só uma vez, uma 5ª F que eu peguei. Aí eu peguei um carinho assim, que nossa! Adorei trabalhar. Muitos aprenderam, não sei o que deu naquele ano, foi atípico mesmo. A gente tinha um relacionamento muito bom (...).” (Prof. A).

A professora A expressa, inicialmente seu descontentamento e desânimo com a sala de aula. A afetividade trouxe-lhe tonalidades desagradáveis. É necessário lembrar que o professor afetivo não é aquele que “bonzinho” que não se importa com o comportamento indisciplinado de seus alunos, conforme Almeida (2012):

A afetividade da qual estamos falando é a condição que tem o ser humano de ser afetado pelos mundos interno e externo. No caso de contextos escolares, não é a de ser um professor bonzinho, que cede aos caprichos dos alunos, que não lhes impõe limites, que não lhes define direitos e deveres. (ALMEIDA, 2012, p. 14).

No trato com os alunos, a professora A demonstrou imperícia para se relacionar com seus alunos na dimensão afetiva, pois relata repetidos fracassos nesse aspectos. No entanto quando recorda da sala coma qual obteve sucesso, declara: “eu não suportava a sala (...). Aí peguei um carinho assim, que nossa! Adorei trabalhar. (...)” Fica claro o papel da afetividade recíproca que desencadeou o aprendizado dos alunos, como relata em seu depoimento. E o esforço para atingir um nível de reciprocidade nas relações interpessoais em sala de aula deveria partir sempre do professor que é o agente transmissor de cultura para os alunos. Portanto, ao ser formado, o professor deve ser incentivado a investir com esforço nas relações interpessoais.

3.3.3 Categoria gestão

É possível que a falta de envolvimento da professora com o grupo esteja refletindo diretamente no seu fazer pedagógico. Sua imperícia diante dos alunos se traduz nas suas palavras: “(...) isso acaba com seu estímulo dentro da sala.”. Seu relato descrito na categoria “trabalho coletivo” demonstra sua falta de envolvimento com o grupo e as consequências refletem na sala de aula. Ao buscar integrar, de forma produtiva, esse professor ao grupo a equipe gestora deve olhá-lo, ouvi-lo, colocar-se em seu lugar, como afirma Almeida (2012, p. 76), é “recurso fundamental para levar ao crescimento.”. Baseada nos escritos de Rogers, a autora cita três condições, para uma relação interpessoal produtiva entre o professor e o formador, que é a empatia, autenticidade e a consideração. Ressalta que essas condições “têm como instrumentos o olhar, a escuta, a fala.” (ALMEIDA 2012, p. 76). Assim, a professora A precisa ser olhada, ouvida e estimulada a um fazer pedagógico produtivo em sala de aula culminando na mudança no campo da afetividade e da cognição dos seus alunos. É importante notar que ao relembrar um fato significativo, a professora cita uma mudança de comportamento dela e de seus alunos frente aos conflitos que havia entre eles e a mudança de direção que tomou sua interação com os alunos. A professora não suportava a sala e esse sentimento foi se transformando no decorrer do ano. O que propiciou essa mudança? Provavelmente ao conceder um “ouvir atento” à experiência desta professora o diretor encontra uma forma de resgatar-lhe o ânimo para desenvolver sua prática em sala de aula, ajudando-a a “expor verbalmente ao aluno a situação que está criando problemas, seus efeitos e os sentimentos provocados (nela) por algum comportamento do aluno que está interferindo em seu ensino.” (ALMEIDA 2012, p. 73).

“As relações interpessoais na escola são um tanto quanto complicadas porque tem a relação de gestão, de gestores e professores e alunos, gestores e professores. Então é uma relação... tem funcionários e tudo, tudo isso que engloba as relações humanas. Aqui na escola eu procuro agradar muito o professor, (...) Quero que ele tenha cafezinho, quero que ele tenha água de qualidade, eu quero que ele tenha um ambiente gostoso de trabalho. Isso tudo ajuda nas relações interpessoais, isso ajuda nas relações do trabalho e o resultado do trabalho, ele se torna mais satisfatório no momento em que as pessoas se entendem. (...) . É ali que se dá. As divergências sempre vão existir, sempre, mas acontece que, é conversando, é trocando ideias, é expondo ideias, é criticando é fazendo o trabalho acontecer nesse sentido que você vai melhorar essas relações interpessoais.” (Diretor E. M.)

O diretor considera as relações interpessoais na escola “um tanto quanto complicadas” e em sua opinião as relações humanas são difíceis por englobar pessoas de diferentes funções. Ele tenta agradar os professores com coisas materiais como oferecer “cafezinho (...) água de qualidade (...)” e atribui a esse “conforto” o ambiente gostoso em que vivem os professores. Além disso, acrescenta: “tudo isso ajuda nas relações interpessoais”. O diretor E. M. parece ter na ponta da língua um discurso cujo teor se enquadra perfeitamente na teoria corrente sobre uma gestão democrática bem sucedida. Quando ouvimos os relatos dos professores sobre as relações interpessoais com o diretor, percebemos que os professores não têm a mesma opinião, havendo assim, uma contradição quando dizem que as relações interpessoais não são produtivas na escola em questão. No entanto, o diretor tem consciência da existência de divergências e aponta o diálogo, como saída para solucioná-las. Paro considera a administração escolar uma atividade essencial à vida humana e postula que o diretor, como administrador escolar deve se ocupar não do “esforço despendido por pessoas isoladamente, mas com o esforço humano coletivo.”(PARO 2006, p. 23) e ao referir-se ao diretor como mediador, explicita: “Por sua característica de relação humana, a educação só pode dar-se mediante o processo pedagógico necessariamente dialógico, não dominador, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando.”(PARO 2001, p.108). Logo, o diálogo, relatado pelo diretor é a solução para as divergências entre o diretor e os professores.

“As relações interpessoais elas são marcadas muito por uma questão de hierarquia, de rotulação de funções, então, professores em um quadrado, gestão no outro e alunos no outro. (...) fica muito nítido os espaços, e isso gera uma relação um pouco de um contra o outro, um diferente do outro, claro que nós (...) temos papéis diferentes, mas isso gera muito ruído eu acho. Então as relações interpessoais, deixam de ser relações interpessoais para virar relações ‘Inter funções’, ‘Inter coisas’”. (Prof. C).

No dizer do professor C as relações interpessoais com a gestão “são marcadas muito por uma questão de hierarquia, de rotulação de funções (...)” O professor afirma que as relações interpessoais são hierarquizadas e que não há uma interação entre os professores, gestão e alunos, pois cada grupo permanece em “um quadrado”. Quando falamos de hierarquia na escola, precisamos pensar no papel do diretor como peça fundamental do sistema educacional que segundo Paro (2001, p. 11), “(...) é um sistema hierárquico que pretensamente coloca o poder nas mãos do diretor.”. O professor C sente-se desconfortável em relação à sua interação com o diretor que, embora demonstre uma certa satisfação com as

relações desenvolvidas com os professores, reconhece que “as divergências sempre vão existir (...)” e afirma que ao se constituir em espaços nitidamente marcados por funções, gera um conflito que, segundo ele, coloca “um contra o outro”. Embora o sistema educacional coloque na mão do diretor certo poder, ele não tem autonomia para agir, pois segundo Paro (2001, p. 11), o diretor se torna um “mero preposto do Estado”. Assim, se por um lado o professor reclama da hierarquização da função do diretor, por outro, ele não pode se afastar muito do seu “quadrado” como disse o professor C, pois está, de certa forma, a serviço do Estado e como tal deve cumprir o papel que lhe foi designado: a autoridade máxima na escola. Por outro lado, Lück (2010) afirma que não se deve confundir liderança com poder, pois conforme a autora “o poder da liderança implica na mobilização de forças motivacionais pelas quais as pessoas que realizam um trabalho se identificam com ele, reconhecem a sua relevância (...) e desenvolvem seu potencial, ao realizarem o trabalho.” (LÜCK, 2010, P. 55). Sendo assim, o diretor desempenha com sucesso seu papel enquanto administrador escolar, mas negligencia-o do ponto de vista da liderança, pois ao ignorar o pensamento e opinião dos professores, embora pense ao contrário, ele está tomando para si toda a responsabilidade na gestão da escola, quando esta responsabilização deveria ser compartilhada gerando um ambiente propício ao desenvolvimento de relações interpessoais produtivas com o fim de promover uma gestão realmente democrática na escola.

“O gestor né, ele que tem que criar esse ambiente, né? (...) com relação às outras pessoas. Não há aqui, nem em nenhuma escola em que eu trabalhei. (sobre o ambiente propício para relações interpessoais criadas pelo gestor)”. (Prof. A).

A professora A revela que não presenciou, ainda, na sua trajetória profissional, relações interpessoais produtivas entre o diretor e professores. Seu ponto de vista em relação à afetividade se manifesta de forma ampla quando verbaliza seu descontentamento com tais relações “nem aqui, nem em nenhuma outra escola em que eu trabalhei”. Responsabiliza o gestor pela falta de um ambiente harmonioso para desenvolver relações interpessoais com seus colegas. Contudo, o diretor acredita que esse ambiente existe e que ele proporciona meios para que isso aconteça: “Quero que ele tenha cafezinho, quero que ele tenha água de qualidade, eu quero que ele tenha um ambiente gostoso de trabalho”. Placco (2008, p. 65) faz referência à habilidade de relacionamento interpessoal e social quando trata da constituição recíproca dos sujeitos: “Habilidades de relacionamento interpessoal e social são, como tantas outras, aprendidas e desenvolvidas no viver junto, e dessa aprendizagem ninguém sai igual:

mudanças são engendradas (...)" Desta forma, o diretor como formador deve propiciar momentos de convivência com a professora A para que possam desenvolver habilidades de relações interpessoais por meio da convivência buscando uma transformação no pensamento de ambos. Por parte dele, uma visão mais realista dos sentimentos da equipe docente em relação ao seu papel, e, por parte dela, uma atitude de empatia, colocando-se no lugar do diretor para uma compreensão melhor das dificuldades que o diretor enfrenta para desempenhar seu papel e, além disso, reconhecer seu esforço em manter um clima harmonioso na escola. Não apenas isso, mas ver-se no seu próprio discurso. Será que essa professora não precisaria refletir sobre sua fala? Mahoney postula que "O professor desempenha, para o aluno, o papel de mediador entre ele e o conhecimento, e essa mediação é tanto afetiva como cognitiva". (MAHONEY, 2010, p. 126). Sendo assim, o diretor desempenha para o professor o mesmo papel que o professor desempenha para o aluno: de mediador. Portanto, se há descontentamento em alguns professores sobre as relações desenvolvidas na escola, seja entre os professores com seus pares ou entre os professores com alunos e, ainda, entre os professores e o diretor, a mediação do diretor torna-se necessária para ativar a função cognitiva do professor para que sua formação junto ao grupo de professores seja bem sucedida.

3.3.4 – A título de síntese

Diante do exposto, fica evidente que o diretor pode contribuir de maneira significativa na atuação do professor em sala de aula de forma que o docente encontre caminhos para ensinar com motivação a partir das relações interpessoais desenvolvidas no interior da escola, não apenas com o diretor, mas também com todos os atores educacionais. Além do mais, os resultados desta pesquisa com base nos depoimentos de quatro professores e um diretor, confirmaram nosso pressuposto de que as relações interpessoais podem ser um dos caminhos para minimizar os problemas de aprendizagem ocasionados pela falta de afetividade na convivência entre alunos-professor, professor-professor e professor-diretor.

Os depoimentos dos professores e diretor revelaram a necessidade de algumas ações que a escola pode desenvolver para aperfeiçoar as relações interpessoais no contexto escolar, as quais serão sugeridas mais adiante nas considerações finais, ações estas que poderia culminar desenvolvimento do trabalho coletivo que envolve diretamente os professores e o

diretor. As sugestões apresentadas visam um aprimoramento das relações afetivas entre o diretor e os professores, e estes com seus colegas, e, finalmente, com todos os outros atores educacionais. O diretor que prima por uma gestão democrática, tende a valorizar as relações interpessoais produtivas no desenvolvimento do trabalho coletivo, contando com o apoio do corpo docente para realizar uma gestão que possa imprimir na escola uma educação humanizada pautada pelo respeito mútuo e afetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final desta pesquisa ansiando que os estudos acerca das relações interpessoais não cessem e que possam figurar entre os objetivos principais de formação por parte do poder público, seja na formação docente, seja na formação dos gestores.

As relações interpessoais são um dos fios condutores da educação, e professores e alunos são os atores principais do processo educacional, por serem, produtos do meio, conforme Mahoney e Almeida (2011) abrangendo “o meio interpessoal e o cultural. O professor não só é o mediador entre a cultura e o aluno, mas é o representante da cultura para o aluno”. (MAHONEY e ALMEIDA, 2011, p. 20-21). Sendo assim, a forma como o professor se relaciona com os alunos influencia diretamente na maneira como o aluno aprende.

Neste trabalho, procurei investigar de que maneira o diretor poderia despertar no professor o desejo de ensinar com motivação a partir das relações interpessoais desenvolvidas no interior da escola e o impacto que as relações interpessoais têm no fazer pedagógico do professor.

Entrevistar professores que têm acúmulo acrescentou informações importantes à pesquisa, pois evidenciou práticas de diretores de diferentes redes: municipal e estadual. Não era, inicialmente, a intenção do trabalho mas é interessante perceber, que os professores que acumulam cargo nas duas redes, expressam um sentimento negativo diante das possibilidades de solução de conflitos e de uma relação interpessoal envolvente. Como se não houvesse um empenho por parte da gestão para solucioná-los. Refiro-me à professora A que se mostrou bastante desestimulada, cansada e desanimada com a docência e, por conseguinte com as relações interpessoais entre ela e os colegas e com o diretor e finalmente com os alunos. É possível que isso seja reflexo da angústia que vive diariamente e da visão que esta professora possui de si mesma naquele momento. Por esta razão, merece um olhar atento de toda a equipe gestora e um olhar de compreensão e aceitação por parte de seus colegas, pois isto, também se pode aprender conforme Almeida (2012, p. 71) “um olhar ativo, de prestar atenção. (...) é muito importante prestar atenção no outro, nos seus saberes, dificuldades, angústias, em seu momento, enfim”. Por outro lado, é preciso fazer saber à esta professora que seu envolvimento com os colegas e seu apoio à gestão desencadeará um sentimento de pertencimento ao grupo de professores e, conseqüentemente, à escola.

A visão “polianesca” do diretor o afasta dos problemas e angústias reais pelos quais os professores passam frequentemente. Seu sentimento exacerbado de uma gestão democrática bem sucedida bloqueia seu olhar sobre os reais problemas acerca das relações interpessoais e da sua postura “nem sempre democrática”. Essa postura do diretor se expressa pela fala do professor C, quando relata a hierarquização das relações interpessoais. Assim, é necessário que o diretor desenvolva uma concepção de formação centrada na pessoa, buscando nas relações interpessoais produtivas o caminho para uma gestão democrática que está entre o equilíbrio de uma visão exageradamente otimista e uma visão realista dos problemas que, muitas vezes, tolhem a prática pedagógica dos professores, e, neste caso, estão ligados às relações interpessoais desenvolvidas na escola.

É importante destacar que esta pesquisa trouxe uma importante contribuição ao meu próprio fazer pedagógico, pois o que antes era um saber apenas empírico agora possui um caráter também teórico e epistemológico, o que me obriga a refazer minha prática, de tempos em tempos, renovando meu olhar sobre as relações sociais na escola, primeiramente com os meus colegas, depois com o diretor e finalmente com meus alunos. As dimensões presentes na minha prática docente, que antes priorizava a técnica, agora enfatizam a afetividade. Uma prática devir surge, após esta pesquisa, na busca de uma aula pautada primeiramente na relação interpessoal com os alunos, com os professores e com a equipe gestora em direção a uma boa aula, uma escola transformadora e finalmente um ensino público de qualidade. Não se pode ignorar o conhecimento. Ele pulsa, se manifesta e permeia conversas em casa, na sala dos professores, nas reuniões de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) e Aula de Trabalho Pedagógico Coletiva) ATPC, de maneira natural, pois já não dá pra voltar atrás. Sou uma professora pesquisadora e o saber traz consigo uma responsabilidade: a de socializar o saber, permitindo que flua com naturalidade transformando-me em uma multiplicadora desse conhecimento que agora está amalgamado ao meu ser, que nunca mais será o mesmo.

Sendo assim, após análise das entrevistas, com base na teoria de Wallon, sob o olhar de Almeida e Mahoney, como anteriormente posto, pontuo abaixo algumas sugestões para uma formação centrada nas relações interpessoais no âmbito escolar, cujo resultado deve culminar no bem-estar docente, na elevação de sua autoestima, no que diz respeito à visão de si mesmo, levando o professor a refletir sobre sua atuação em sala de aula.

O diretor é o facilitador, formador principal dos professores, portanto cabe a ele a responsabilidade pela formação dos professores. Assim sugerimos três dimensões para a

formação do diretor e dos professores, tendo como referência as categorias apresentadas anteriormente para nortear o desenvolvimento dessa formação.

1. Categoria afetividade

Primeiramente, torna-se necessário o Desenvolvimento de “uma relação calorosa, autêntica.” (Almeida, 2012, p. 70)

Os depoimentos de alguns professores estão carregados de sentimentos marcados por conflito e descontentamento tanto em sala de aula com os alunos, quanto com seus pares e com o diretor. Neste caso, as reuniões semanais de formação, ou seja, o ATPC desempenha um papel fundamental para que ocorra o desenvolvimento de uma relação calorosa e autêntica. Minha sugestão é que o diretor promova dinâmicas que levem, tanto o professor quanto os coordenadores a expressarem seus sentimentos e angústias presentes no dia a dia. Um dos professores relata que sua dificuldade de relacionar-se com seus pares é a falta de convivência com os mesmos. O diretor, no papel de formador deve propiciar essa convivência por meio de dinâmicas significativas que conduzam o professor a uma mudança na sua relação com seus pares e vice e versa. Assim, ainda que o professor tenha poucas aulas, ele terá possibilidade de envolver-se com os professores que trabalham no mesmo período com o fim de estreitar essas relações, transformando seu sentimento de tonalidade desagradável em relação aos professores do seu grupo, em um sentimento de empatia, de afetividade, enfim.

A afetividade é essencial para desenvolver relações interpessoais que tragam ânimo e estímulo aos professores de todos os períodos. Almeida (2012) cita Rogers (1999) quando discorre sobre como a “relação interpessoal pode ser facilitadora de crescimento, desde que apresente certas características: empatia, consideração e autenticidade, e que elas sejam comunicadas ao outro.” Almeida (2012, p. 75-76). Desta forma, o problema dos sentimentos negativos, presentes na fala dos professores em relação a si mesmos, em relação à escola, à sua prática pedagógica e ao diretor, seria confrontado e verbalizado de maneira que cada um saiba o que o outro pensa, o que o angustia e o que o satisfaz pessoalmente e profissionalmente. O diretor precisa ser sincero, colocar-se no lugar do professor, expressar seu sentimento de solidariedade e para isso, é necessário mudança no pensamento também do diretor, caso contrário sua ação se tornaria sem efeito, pois, ainda segundo Almeida (2012, p. 76): “as mudanças ocorrem não só na pessoa que se pretende ajudar, mas também na que propõe ajuda.”, que é o caso do diretor. Logo, a formação se tornaria uma via de mão dupla. Assim como o professor aprende enquanto ensina, o diretor é formado enquanto forma.

Sugestão de dinâmica para que o diretor possa aplicar com o grupo docente na reunião pedagógica ou no ATPC: SUGESTÃO 1: EU SOU IMPORTANTE

Objetivo: melhora da autoestima, promover entrosamento e laços afetivos do grupo.

- organizar o grupo em um círculo
- distribuir fitas para cada membro do grupo com a seguinte frase:

VOCÊ É IMPORTANTE NESTE GRUPO PORQUE...

- cada professor, um por vez, deve escolher um colega ou diretor, ou mesmo coordenador, amarrar a fita no braço e completar a frase acima reforçando a importância que aquela pessoa tem naquele grupo seja no campo da atuação profissional ou no campo pessoal.

Depois que todos se manifestarem, seria importante o diretor reforçar o que foi dito sobre cada professor, lembrando que só se atinge um objetivo com a participação e envolvimento de todos.

SUGESTÃO 2: EU SOU SEU REFLEXO

Objetivo: autoconhecimento, reflexão sobre a prática

O diretor deve colocar o grupo em círculo e solicitar que cada um escolha um colega com quem tem mais afinidade. Distribuir um cartaz pequeno escrito: ESPELHO.

Um deverá ser o espelho do outro. O que tem a placa ESPELHO deverá apontar em si mesmo, falhas ou sucesso ao lidar com os colegas, diretor ou aluno. Por ser espelho, quando ele usa o pronome na primeira pessoa “EU” está se referindo ao colega. Depois de 5 minutos, os papéis se invertem.

O diretor deve ressaltar que nossa prática pode refletir no outro como um espelho e que embora não percebamos, somos espelhos, não apenas para os alunos, mas também para os colegas que estão iniciando, ou mesmo para aqueles que já estão há algum tempo na docência.

O grupo deve rodar, fazendo com cada um ouça a fala de todos os colegas.

Após este momento, o diretor pergunta quem gostaria de compartilhar o que sentiu quando ouviu suas próprias características em outra pessoa.

OBS: É importante que o diretor se coloque não apenas como mediador da dinâmica, mas que também seja um espelho e ouça do grupo sua impressão sobre o diretor.

2. Categoria trabalho coletivo

Para aprimorar o trabalho coletivo é necessário promover reuniões pedagógicas que reúnam, na medida do possível, o maior número de professores de todos os períodos.

Muitas vezes, a falta de convivência não propicia troca de experiência entre os professores. Os raros momentos em que estão juntos, possivelmente, provocará um sentimento de desconforto e mal-estar entre os professores que atuam em períodos diferentes. Quando o diretor ressalta sua insistência em promover os ATPC's em três períodos diferentes demonstra sua preocupação em estar presente nas reuniões, porém a divisão dos ATPC's em três dias e horários diferentes é um impedimento à convivência entre os professores para um desenvolvimento de relações interpessoais honestas, para troca de experiências entre os docentes de períodos diferentes e, principalmente, buscar soluções que venham de encontro às necessidades do grupo como um todo, onde saberes docentes possam ser agregados àqueles já existentes a partir do trabalho coletivo que valoriza sentimentos, ideias e saberes de cada um. É preciso ouvir não apenas os professores que expressam sentimentos de tonalidade desagradáveis, mas também aqueles que manifestam, na postura e no discurso, um olhar positivo sobre a docência. Por exemplo, o que faz com que a professora B tenha um sentimento tão positivo sobre sua prática? O que a torna tão sorridente e alegre mesmo diante das dificuldades encontradas na sala de aula? O que ela faz para manter seu entusiasmo? Qual sua motivação? Ouvir o que essa professora tem a dizer pode contribuir significativamente para a prática pedagógica dos outros professores que atuam em outros períodos. Dessa forma, haverá construção de vínculos, identificação e empatia com a experiência do outro.

Categoria gestão

Para que o diretor possa desenvolver uma gestão democrática com foco nas relações interpessoais, o poder público poderia promover encontros de formação específica para o diretor com foco no desenvolvimento de relações humanas na escola.

Ficou claro que o diretor da referida escola possui um otimismo exacerbado acerca das suas relações interpessoais com o corpo docente da escola. Guarda consigo a ideia de que o diretor “manda” e os professores obedecem, assim como todos os outros agentes educacionais. Sua maneira de avaliar sua gestão do ponto de vista afetivo transmite a ilusão de que sua gestão é perfeita e que a escola, por ele administrada, é bem sucedida em todas as áreas, inclusive nas relações interpessoais. Como já anteriormente referido, essa postura apenas retarda o enfrentamento do problema. O diretor não tem consciência da opinião dos professores a respeito das relações interpessoais com ele e com os colegas. Portanto, torna-se necessário que além da formação técnica, o diretor receba uma formação voltada para a gestão humanista, ou seja, que priorize o desenvolvimento de uma gestão realmente democrática onde os e outros atores educacionais sejam ouvidos, tenham oportunidade de expressar seus sentimentos mais profundos em relação à escola e à gestão. Assim, o diretor precisa ter em mente que:

Tanto um olhar atento como o ouvir ativo são pré-requisitos para uma fala significativa para o professor. Observando e ouvindo o professor em sua atuação, é preciso diagnosticar suas necessidades, sentir suas angústias e oferecer a ele a ajuda de que precisa naquele momento. (ALMEIDA, 2012, p. 74).

Por outro lado, assim como Almeida (2012, p. 73) sugere aos professores em relação aos alunos, o diretor também precisa ser ouvido atentamente e expressar aos professores seus sentimentos de angústia e frustração, suas dificuldades para lidar com situações que o cargo exige e buscar o máximo de adesão do grupo para solucionar possíveis conflitos de ordem relacional entre os agentes educacionais e com os alunos. Para isso a formação do diretor além de ser individual deve abrigar também, em alguns momentos, os coordenadores e o maior número de professores que o formador puder reunir com o intuito de estreitar essas relações.

Dos quatro professores entrevistados, dois demonstraram um certo pessimismo com as relações interpessoais desenvolvidas na escola, desânimo e um sentimento de tonalidade desagradável no que diz respeito à sua prática pedagógica e em relação ao diretor. Porém, os outros dois revelaram um certo otimismo com a docência, o que nos leva a concluir que,

apesar do quadro de negatividade que ronda a profissão docente, como baixos salários que os obrigam a dobrar períodos, como é o caso da maioria dos professores entrevistados e, até do diretor, ainda há, entre os professores, um certo entusiasmo em relação à profissão docente.

As esferas superiores do sistema educacional precisam estar atentos aos sentimentos dos professores e, especialmente do diretor, oferecendo-lhes momentos de formação que propicie o desenvolvimento de relações afetivas, trocas de experiências e cooperação mútua buscando uma aproximação da teoria à prática, além de levar em consideração a experiência e saberes dos professores onde os conjuntos funcionais afetivo-cognitivo, possam contribuir para a elevação da qualidade do ensino da escola pública.

Em suma, os resultados desta pesquisa revelados pelo depoimento dos quatro professores e do diretor, aliados à minha experiência como educadora, confirmaram minhas primeiras impressões sobre as relações interpessoais na escola, mas não apenas isso. Acrescentaram também conhecimento e agregaram valor à minha prática docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: _____ et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. In: _____ e PLACCO, Vera M. N. de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.
- _____. BRUNO, Eliane Bambini G. As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico. In: _____ e PLACCO, Vera M. N. de Souza. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- _____. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: _____ e MAHONEY, Abigail Alvarenga (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2010.
- _____. et al. teses e dissertações do PED/PUC-SP sobre afetividade no contexto escolar. **Revista Eletrônica Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 31 Agosto, 2010.
- _____. Wallon e a educação. In: _____ MAHONEY, Abigail Alvarenga (Orgs.). **Henri Wallon psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2011.
- _____. A pesquisa sobre afetividade, aprendizagem de jovens e adultos. In: _____. **Afetividade, aprendizagem e educação de jovens e adultos: relatos de pesquisa na perspectiva de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2012.
- _____. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: _____ e PLACCO, Vera M. N. de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2012.
- _____. A formação centrada na escola: das intenções às ações. In: _____ e PLACCO, Vera M. N. Souza. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.
- CAMPOS, Judas Tadeu de. A formação docente e a cultura caipira: abrindo a porteira. In: SAUL, Ana Maria (org.). **Paulo Freire e formação de formadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2001.
- CARLINI, Alda Luiza; VIEIRA, Maria Celina T.; ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Orientações para apresentação de trabalhos acadêmicos**. São Paulo: PUC-SP, 2012.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

DELORS, Jacques. **Os quatro pilares da educação: educação um tesouro a descobrir**. Brasília: Cortes, MEC/Unesco, 1999.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, Antonio (org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

_____ e SHOR, Ira. **Medo e ousadia. O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional. Uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

_____. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

_____. **Liderança em gestão democrática**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2004.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. In: **Revista Psicologia da Educação**. Ed. 20, p. 11-30, São Paulo, 1º semestre de 2005. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02>>. Acesso em Setembro, 2015.

_____. Introdução. In: _____. **Henri Wallon: Psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: _____. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2010.

MARTINS, Cecília Nascimento. Aprendendo para ensinar, ensinando para aprender: repensando a formação de professores. In: SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Articulação Universitária/Escola, 2001.

NECYK, Márcia T. campos. **Sentimentos de professores e alunos de duas escolas públicas de tempo integral no estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 2012.

NÓVOA, António Sampaio. **Andamos sempre carregados de história**. Revista Educação & Linguagem, v. 12, n. 20, (prefácio), julho a dezembro, 2009.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____ (org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. **O professor pesquisador e reflexivo**. In www.tvescolamec.gov.br/tve/saltinterview. Entrevista concedida em 13/09/2001.

_____. **A educação assumiu muitas tarefas. É o fenômeno da escola transbordante.** Portugal, 2012. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/entrevista-educador-portugues-antonio-novoa-716412.shtml>>.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Administração escolar: introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

PASSARELLI, Lilian G. **Teoria e prática na educação linguística continuada.** Tese de Doutorado, PUC-SP, 2002.

_____. **A (in)questionável destreza do ato de escrever.** Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1996.

PLACCO, Vera M. N. de Souza; SILVA, Sylvia H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Bambini G.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza H. da Silva. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PLACCO, Vera M. N. de Souza. A sala de aula como locus de relações interpessoais e pedagógicas. In: _____ e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** Edições Loyola, São Paulo, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis : Editora Vozes, 2012.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo **AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE DIRETOR E PROFESSORES COMO FATORES DE MOBILIZAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA** e que tem como objetivo investigar de que maneira as relações interpessoais podem afetar o fazer docente e influenciar a aprendizagem dos alunos. Acreditamos que ela seja importante porque a afetividade tem relação direta com o desenvolvimento cognitivo do aluno e o professor que mantém relações pessoais saudáveis com seus pares, coordenador e diretor pode desenvolver uma relação pessoal saudável com seus alunos levando-o a manter uma relação saudável com a aprendizagem.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A minha participação no referido estudo será de responder a uma entrevista sobre meu ponto de vista sobre as relações pessoais na escola em que trabalho, contar como é o meu dia de trabalho e por fim um fato significativo na minha vida profissional.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como refletir sobre minhas relações pessoais com meus colegas, coordenador e com meu diretor e, ainda, refletir sobre minha prática pedagógica. Recebi também informações de que é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos como provocar sentimento de desvalorização por parte dos meus colegas por não terem sido contemplados para a entrevista. Dos quais medidas serão tomadas para sua redução, tais como realizar a entrevista da maneira mais discreta possível, evitando que aqueles que não foram selecionados possam assisti-la.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, haverá ressarcimento dos valores gastos na forma seguinte: O ressarcimento ocorrerá mediante depósito em conta corrente. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é MARIA DO PERPETUO SOCORRO CRUZ – PUC-SP e com ela poderei manter contato pelos telefones (11) 98049.5929.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2292 entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

São Paulo, 10 de Setembro, de 2015.

APÊNDICE B

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES E DIRETOR

Professora A

1. O que você entende por relações interpessoais na escola?

Olha, eu acho que isso daí seria o entendimento, né entre todas as pessoas que fazem parte do âmbito escolar e a relação que um tem com o outro.

E como ocorre essa relação aqui nessa escola?

Eu acho que é complicado, tem muita falta de comunicação aqui entre as pessoas, né? Não fica um ambiente assim... onde todo mundo se entende, cada um tem sua opinião tem muita divergência de opiniões.

Você entende por que razão ela não é harmoniosa?

Eu acho que é porque que as pessoas geralmente só pensam nelas, então elas não trabalham em equipe, é difícil trabalhar em equipe, né? A pessoa geralmente pensa no que vai ser bom pra ela, mas não olha a situação do outro.

Quem você acha que é responsável por organizar, por gerir essas relações?

O gestor né? Ele é que tem que criar esse ambiente né? Dentro... com relação às outras pessoas.

Você acha que isso não acontece aqui nesta escola?

Não, nem aqui nem em nenhuma escola que eu trabalhei.

2. Conte um dia típico do seu trabalho

Você chega na escola com maior boa vontade, querendo dar uma boa aula, de repente você pega um aluno e te pergunta: “ué professora por que que você veio hoje?” Então isso aí, já acaba com teu estímulo dentro da sala. Aí você vai, entra em outra sala, vai tomar conta de um conflito lá, pega um aqui, pega outro lá, sua matéria fica “a ver navios”. E aí, até o fim do dia, você já perdeu toda sua paciência, já tem vontade de ir embora, de largar tudo.

Você tem realmente vontade de ir embora, por que é uma coisa muito desgastante, você não chega pra dar sua aula, você chega pra tomar conta de aluno, pra resolver problemas que nem tem a ver com você né? Então é muito complicado, o dia a dia do professor é uma coisa de louco. Eu mato um leão por dia.

3. Conte um fato significativo na sua profissão

Olha, teve um ano que eu peguei uma quinta série que eles eram terríveis, terríveis! A maioria não lia, não escrevia, e até o final do ano eu senti eles amadurecendo. Interessante, né? Eles foram amadurecendo, amadurecendo... até o final do ano foi assim: eu falava que não suportava a sala, depois foi chegando o final do ano, eu gostei tanto, peguei um carinho por eles! Mas foi só uma vez, uma 5ª F que eu peguei. Aí eu peguei um carinho assim, que nossa... Adorei trabalhar! Muitos aprenderam. Não sei o que deu naquele ano que foi atípico mesmo. Me identifiquei com eles. No começo não, mas depois fui me identificando, que até o final do ano eu fiquei apaixonada pelos alunos. Coisa que nunca tinha acontecido comigo, também só foi essa vez que aconteceu.

Você acha que isso influenciou no aprendizado que eles tiveram?

Eu acho que sim, por que a gente se entendeu, né? Acho que a gente virou... Não vou dizer uma família, mas a gente tinha um relacionamento muito bom... Acabamos assim... uma coisa fora do normal!

Professora B

1. O que você entende por relações interpessoais na escola?

Eu acho que é essencial, por que você não vive sozinho, você não trabalha sozinho dentro de uma escola onde a situação hoje em dia está tão difícil, se a gente não tiver uma boa relação com as pessoas que a gente trabalha, com os alunos também, é muito mais complicado. Eu acho que isso ajuda muito, é lógico que têm pessoas que você tem mais afinidade outras menos, você combina mais trabalhos pra fazer junto, outras menos, mas todo mundo acaba se ajudando, eu acho quando uma pessoa se isola, não trabalha junto quem sai perdendo é ela.

2. Conte um dia típico do seu trabalho

Eu levanto, arrumo minhas coisas que tenho que levar para a escola que não posso esquecer das minhas atividades, atividades diferenciadas... por que seu aluno cansa de fazer sempre a mesma coisa. Venho pra escola, cumprimento meus amigos, dou muita risada, porque eu adoro rir. Vou trabalhar, vou pra sala de aula, cumprimento o povo no corredor, cumprimento meus alunos, brinco com meus alunos, aí dou uma bronca pra eles sentarem, por que senão, não sentam, só querem conversar. Aí, a gente vai trabalhar o tema, o assunto do dia, mas sempre conversando e brincando, porque acho que é mais leve, passa mais rápido, eles tem uma interação muito maior com a gente, e acabam aceitando muito mais a disciplina em sala de aula.

3. Conte um fato significativo na sua profissão

Olha, eu tive um hoje, pra mim foi muito importante, pois fiquei muito feliz. Um ex aluno que na verdade mudou daqui pro Rio de Janeiro. Ele deveria estar aqui no terceiro ano do ensino médio se ficasse em são Paulo, mas ele mudou pro Rio de Janeiro. Hoje eu conversei com ele, e ele está escrevendo poesias e poemas, e ligou pra mim só para mostrar os poemas dele, porque queria uma opinião, ai eu li, fiquei maravilhada com o que ele fez, muito bom, muito interessante. E a gente trocou aquela “rasgação” de seda um com o outro, ele vai prestar pra direito mas vai escrever um livro de poema e poesias, e fiquei muito, muito feliz por que ele já veio me ver quando veio passear aqui em são Paulo ele veio até a escola pra me ver, e ele me ligou só pra mostrar o que ele está fazendo, e é essa interação, essa afetividade que a gente tem com eles é muito importante.

Professor C

1. O que você entende por relações interpessoais na escola?

As relações interpessoais, elas são marcadas muito por uma questão de hierarquia, de rotulação de funções. Então, professores em um quadrado, gestão no outro e alunos no outro, sendo que todos estão no mesmo barco, mas fica muito nítido os espaços, e isso gera uma relação um pouco de um contra o outro, um diferente do outro. Claro que nós somos né? Temos papéis diferentes mas isso gera muito ruído, eu acho. Então as relações interpessoais, deixam de ser relações pessoais para virar relações Inter-funções, inter coisas.

2. Conte um dia típico do seu trabalho

Então, um dia típico do meu trabalho... eu dou aula de manhã e à noite, de manhã, meu dia típico é chegar com muito cansaço, me arrastando. Como eu tenho só 6 aulas, minhas relações com os outros professores de lá são um pouco menos quentes, um pouco menos intensas do que à noite. Eu chego um pouco me arrastando, vou pra sala de aula, e as coisas começam a engrenar, dependendo da sala. Tem uma sala que é mais complicada que é o 3º A. Mas de maneira geral, a coisa engrena quando estou na sala de aula com os alunos, ali. Por que toda arquitetura de chegar, abrir o portão, com meu controle, vir, passar pelos espaços, passa pelo cachorro, a própria arquitetura lembra muito uma cadeia, então entra, passa pelo corredor e vai... aí, quando você começa... a brincadeira de um aluno, o outro que lembrou de trazer o trabalho, a coisa começa a aquecer e normalmente vira jogo assim, fica legal, e a noite mais ainda né? A noite tem também, acho que à noite é mais tranquila num dia típico. Eu chego nas salas dos professores... acho que a coisa é um pouco mais animada, mais humano. Não sei, né? Ficam mais tranquilas as conversas com os professores e tal. E na sala de aula é bacana, dá pra inventar muita coisa com eles, num dia típico assim, poucos problemas, poucas rusgas e tal. Mas é brincadeira, criação, como é aula de artes né? Acho que é isso.

3. Conte um fato significativo na sua profissão

Um fato significativo... acho que um fato bacana foi o dia em que a gente estava bolando uma intervenção... que os alunos pensaram várias possibilidades de fazer uma intervenção artística na escola, e uma dessas intervenções que eles propuseram foi fazer algo em relação à sala de leitura, que de manhã, como não tem alguém que cuide, eles não têm acesso, e aí, eles inventaram e tal, inventaram de fazer um carrinho de mercado que tem na própria escola, e deixar ele na frente da sala de leitura, dizendo que seria uma biblioteca provisória, e com um cartaz dizendo que eles teriam que ter acesso a leitura e tal. O interessante é que isto era uma ideia, só que quando eu cheguei na minha aula eles falaram: “ah, professor! A gente tentou fazer por conta própria e deu maior confusão.” Porque a inspetora ficou brava, parece que o diretor ficou bravo, e aí conversei com eles, fiz uma autorização que não significava nada, mas um papel assinado: “O professor está autorizando fazer” e eles conseguiram fazer e foi bem interessante, assim... essa vontade de ter acesso a leitura, que é tudo que a gente incentiva. Depois teve uma discussão que a gente acabou resolvendo com a direção e tal, que ela (a direção) pediu para ser avisada, mas foi isso, foi

bacana ver a disposição dos meninos e das meninas de fazerem a parada. Isso no ensino médio regular.

Professor D

1. O que você entende por relações interpessoais na escola?

Eu entendo que é o nosso contato, assim como colega de trabalho, a maneira que a gente se relaciona com o colega. Como a gente vê com o colega a melhor maneira de lidar com o aluno, de ver o que esse aluno precisa, que talvez o que o colega tenha uma dificuldade, em termos de dificuldade com o aluno, talvez eu possa ajudar e vice-versa. Eu já vi casos às vezes de alunos que comigo, às vezes não são tão bons, mas que comigo estabelece uma relação de mais aceitação pra aprender, e às vezes, reluta um pouco com outro colega, então a gente se une aí nessa, né? Pra poder entrar em sala de aula e tal. Mas a relação interpessoal, eu acredito que seja isso. Na escola que eu estava no ano passado, por exemplo, o (*), mas a relação que a gente tem um com o outro lá é muito forte, assim, inclusive, eu cheguei em meados do ano passado e assim, rapidamente, se tornaram pessoas que vão na minha casa, frequentam minha casa. A vice diretora, inclusive, essa semana que passou, ela infelizmente faleceu, e assim, o (*) fechou as portas, e todos nós aparecemos lá, e assim, os alunos quando viram eu, outros professores do ano passado que foram para outras escolas, foi difícil meio conter, mas é... e assim, é bom quando a escola tem esse negócio de família, né? Amigo, porque o amigo não é só para brincar, né? O amigo a hora que um está apertado ali, ele ajuda aqui, e está sempre disposto a ver projeto, ver o que a gente precisa.

Você está ingressando agora no magistério?

Comecei como professor eventual no (*), e ao mesmo tempo fazia eventual no (*) à noite. Aí, surgiu a possibilidade de atribuição no Veridiana, então eu passei a só ir no Veridiana.

2. Conte um dia típico do seu trabalho

Então, eu vou contar... pra chegar nisso eu vou falar rapidinho de mim porque assim... eu fui por 15 anos pião de fábrica. Eu trabalhei na aliança metalúrgica durante 15 anos, e entre fazer um Senai da vida e ir pra faculdade, eu resolvi ir pra faculdade. E por fim das contas a Aliança ainda é uma empresa nos modos antigos, então a gente negociou minha saída, né? Eles nem mandaram embora, então eu não perdi nada, né? Depois que eu estava quase me formando, saí da Aliança e fui já me ingressar na carreira de professor. O (*) abriu as portas pra mim ali para ser eventual, e, eu acho que, embora a faculdade tenha me preparado, a faculdade falou como estava a situação, não omitiu, por que muita gente fala: A faculdade não prepara, ela pode não preparar, mas pelo menos onde eu fiz a faculdade os professores falavam suas experiências no estado, como ele está, como ele não está... o ensino público. E eu fui pro (*) mais ou menos que sabendo, e tanto o (*) quanto o (*) é o público do Jardim Brasil, eu dava aula no Fund. 2 no (*).

3. Conte um fato significativo da sua profissão

Senti uma dificuldade... e dei meus primeiros passos ali, mas no (*) que é houve essa relação interpessoal, que além do povo abraçar a minha chegada, foi oferecendo caminhos para lidar aqui, lidar ali, no final das contas, os problemas que tinham um pouco mais grave, eu estava envolvido, até em aulas vagas por exemplo, eu saía com a coordenadora para entrar na viela atrás de mãe, entrar nos corredores mais suspeitos lá do Jardim Brasil, atrás de pai, né? Então o povo que passava ali já sabia que era o professor com a coordenadora que estavam andando a pé pelo Jardim Brasil. Então o (*) me ofereceu isso, a ir atrás de aluno, a saber como lidar com aluno, eu tive na EJA, alunos que eram Liberdade Assistida (LA), e sentavam na primeira carteira, não tive problema com nenhum, ali eu tive esse ensinamento de facilitar o meu trabalho na sala de aula.

Diretor E. M.

1. O que você entende por relações interpessoais?

Então, são as relações pessoais, interpessoais, entre pessoas. No trabalho a gente tem colegas, amigos, e as relações interpessoais na escola são um tanto quanto complicadas porque tem a relação de gestão, de gestores e professores e alunos, gestores e professores. Então é uma relação... tem funcionários e tudo, tudo isso que engloba as relações humanas. Na minha opinião é a parte mais importante. Aqui na escola eu procuro agradecer muito o professor, não sei se você concorda. Quero que ele tenha cafezinho, quero que ele tenha água de qualidade, eu quero que ele tenha um ambiente gostoso de trabalho. Isso tudo ajuda nas relações interpessoais, isso ajuda nas relações do trabalho e o resultado do trabalho ele se torna mais satisfatório no momento em que as pessoas se entendem. Na escola, o trabalho importantíssimo é o trabalho coletivo, se você tiver um trabalho coletivo funcionando na escola as questões de relacionamentos interpessoais, por isso que eu insisto nisso... cada grupo de professores o grupo da manhã faz o seu HTPC e o grupo da tarde faz o seu HTPC e o grupo da noite faz o seu HTPC, por isso que eu insisto nisso, é por conta das relações interpessoais. É ali que se dá... as divergências sempre vão existir, sempre. Mas acontece que, é conversando, é trocando ideias, é expondo ideias, é criticando, é fazendo o trabalho acontecer nesse sentido que você vai melhorar essas relações interpessoais. Por isso que hoje o (*) é uma escola que já trabalhou nesses dez anos, onze anos que eu estou aqui e eu insisto muito nisso por conta disso. As pessoas, onde quer que elas trabalhem, por mais difícil que seja este trabalho de... educação é um trabalho super difícil, por mais que essas pessoas, não queiram elas vão se relacionar e esse momento de encontro que trabalham na escola é que vai dar a cara da escola, o papel da escola.

Por que essas relações interpessoais são importantes para você?

O objetivo de nós estarmos aqui é humano, é a humanidade. Mesmo assim, tendo uma questão legislativa, de leis, que tudo é estabelecido no trabalho, na escola, especificamente na escola estadual, é tudo por lei, tem a lei aqui, a lei dali e a lei de cá, tudo isso não pode ser deixado de levar em conta a questão da legislação e, claro essa legislação que vai dar essas relações, que vai determinar que essas relações sejam tranquilas. Respondi?

2. Conte um acontecimento significativo na sua profissão

Eu vou voltar um pouco nessa questão do salário, porque assim, hoje o salário nominal do estado, mesmo pra professor ou pra diretor, não é um salário ruim em decorrência de que no Brasil todo mundo recebe um salário muito ruim. Hoje até se você comparar em termos quantitativos o salário não é tão ruim, mas precisava ser valorizado porque assim os profissionais da educação, não só na direção da escola, todos os profissionais, eles precisavam ser mais valorizados monetariamente porque eles teriam mais condições de investir em algumas coisa que trariam melhor resultado no trabalho deles, por exemplo, viajando e dançando, ou sei lá indo pra praia ou pro campo onde ele goste de fazer, porque às vezes os profissionais da educação esquecem que eles precisam investir na questão do lazer, do entretenimento, às vezes de ir no cinema, ir no teatro, ler um bom livro, enfim. Muitas coisas dessas que ele poderia fazer, por falta de tempo, por acumular cargo, fica difícil. Por exemplo, você tem filho, tem marido, às vezes ele adocece, o filho adocece, você tem cargo na prefeitura, tem no estado, isso é muito difícil. Você administrar tudo isso é muito difícil, fora ter que administrar sua casa. Em muitos casos as professoras administram, inclusive, o pai e a mãe que são doentes são pessoas de idade também, é muita coisa para as mulheres fazerem hoje e hoje elas também pagam um pouco o preço desse trabalho que faz no dia-a-dia. E o que me move, o que me deixa bastante feliz aqui, é saber que eu tenho professores, por exemplo, que são comprometidos com o trabalho aqui. Isso me deixa muito feliz, em saber que tem muita gente boa que apesar das dificuldades continua acreditando na educação, isso é o que me move, que me deixa feliz e vejo que muitos dos nossos colegas, a grande maioria, ela é comprometida com o trabalho que faz na escola. E, nesse trabalho coletivo que a gente faz há muitos anos aqui, isso deu muito resultado aqui, ele deu pra escola uma cara que eu acho que a escola precisa ter. A escola pública precisa ter essa dignidade. O que a gente faz aqui, que é o mínimo que a gente pode oferecer, é o que a gente oferece aqui. Muito embora o esforço é muito dos professores, da gestão dos funcionários e as pessoas aqui não medem esforço pra melhorar nossa escola. A cada ano a gente tem visto a nossa escola melhorar e isso me deixa muito feliz.

Melhorar em que sentido?

Nas relações interpessoais tem melhorado bastante, a gente melhorou muito. Sempre há divergências, isso vai acontecer sempre, a questão da educação em si dos resultados obtidos com os nossos alunos nos três níveis que a gente tem aqui (tô até babando - risos). No Médio houve uma melhoria significativa, no Fundamental houve uma melhoria significativa, na EJA, houve uma melhoria significativa do trabalho pedagógico que é feito aqui. O trabalho pedagógico aqui é maravilhoso até por conta de ter coordenadores joias, são nota dez e são parceiros no trabalho que a gente faz aqui. E a gestão mesmo que se entende, que conversa, hoje mesmo nós fizemos reunião, por exemplo. Então, de todo esse trabalho que é feito aqui, os resultados eles vão aparecer numa escola que tem a nossa cara aqui, que tem o nosso jeito de conversar, de falar, de brincar, às vezes, e de se relacionar com as pessoas. O humano pra gente tem que ser o mais importante aqui. Claro, há que se controlar o horário de aluno, de professor, de gestor, não sei quem, claro que sim, mas que isso tudo faz parte que é o projeto da educação e por isso que eu acredito, eu ainda continuo acreditando na educação por conta disso. A educação, quando a pessoa quer, ela é um instrumento de melhoria de vida, ela é um instrumento da qualidade de vida de todo mundo. É o meu caso, por exemplo, que era um garotinho pobre do Jd. Brasil, me tornei diretor, não queria, queria ser só professor de educação física e me tornei diretor, procuro me empenhar ao máximo aqui pra poder resolver os conflitos, os problemas que nos aparece no dia a dia, da água, da falta disso, da falta daquilo, da falta de professor, da falta de estrutura que a escola, às vezes não tem, mas que nessa escola os próprios colegas, eles nos ajudam muito, os próprios professores arregaçam as mangas, e um ajuda o outro e a gente consegue fazer uma boa escola.

Tá certo, muito obrigada.

Tá bom?

Tá ótimo.

Precisa esclarecer mais alguma coisa? É o discurso que eu faço no HTPC

3. Conte um dia típico do seu trabalho

O trabalho na escola é um trabalho muito cansativo, porque quando você trabalha com educação e você trabalha com pessoas e muitas pessoas de educação, cada um teve uma educação diferente, teve uma história de vida diferente, então, a história de vida é que faz com que você se relacione com as outras pessoas, é uma pergunta que vai se relacionar com a outra, inclusive, mas que na verdade o trabalho ele se torna muito cansativo, inclusive para os profissionais de educação, para os professores em sala de aula, por conta disso: da quantidade de pessoas que a cada momento o professor está atendendo.