

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO ÂMBITO ESCOLAR: APONTAMENTOS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA DE PROFESSORES.

Rio de Janeiro- Maio- 2014

Luciano Luz Gonzaga- Fundação CECIERJ- Gonzaga-luciano@ig.com.br

Classe 2

Setor Educacional 5

Classificação das áreas de pesquisa em EAD- E

Natureza A

RESUMO

Este trabalho teve como principal objetivo identificar, refletir e intervir sobre as relações interpessoais que ocorrem em escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Os dados são provenientes de uma das atividades da disciplina “Ação Docente na Organização Escolar”, parte do curso de Atualização em Cognição, oferecido aos professores da educação básica em formação continuada, pela Diretoria de Extensão da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CECIERJ. A experiência desta atividade contribuiu para a construção de um olhar coletivo sobre os conflitos a fim de obter soluções que possam transpor esses obstáculos do cotidiano escolar. De um modo geral as escolas apresentaram problemas de relacionamento em quatro das cinco dimensões avaliadas.

Palavras-chave: **Educação continuada; Relações interpessoais; Formação de professores.**

INTRODUÇÃO

A qualidade de vida no trabalho não decorre apenas de bons salários e planos de benefícios, mas do tratamento humano que valorize a gentileza, a possibilidade de expressar os pontos de vista divergentes, do respeito e do relacionamento sincero.

De acordo com Moscovici (1994), a interação humana ocorre em dois níveis concomitantes e interdependentes. O nível da tarefa que corresponde à

execução das atividades individuais e em grupos. E o socioemocional referente às sensações, aos sentimentos que são gerados pela convivência.

O interesse pelas relações interpessoais neste trabalho deve-se ao fato de que, ao longo dos anos, tem sido alvo de intensa pesquisa em recorrentes situações de conflito e de violência nas escolas ocasionando, assim, a evasão de alunos, abandono do magistério pelo professor ou, até mesmo, a incapacidade em estabelecer uma gestão participativa (DESSEN e POLONIA, 2007; FRICK, DE STEFANO MENIN e TOGNETTA, 2013).

Pensando nessa realidade, o curso “Ação Docente na Organização Escolar” propôs, a partir do diagnóstico de professores de diferentes escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, construir um olhar coletivo de reflexão e ação sobre os conflitos interpessoais na busca de soluções que possam transpor esses obstáculos.

O curso “Ação docente na organização escolar”, assim como os outros da Área de Cognição da Fundação CECIERJ é oferecido a distância aos professores de diversas regiões do Estado do Rio de Janeiro. Os Polos, por sua vez, são distribuídos em vários municípios (FIGURA 1).

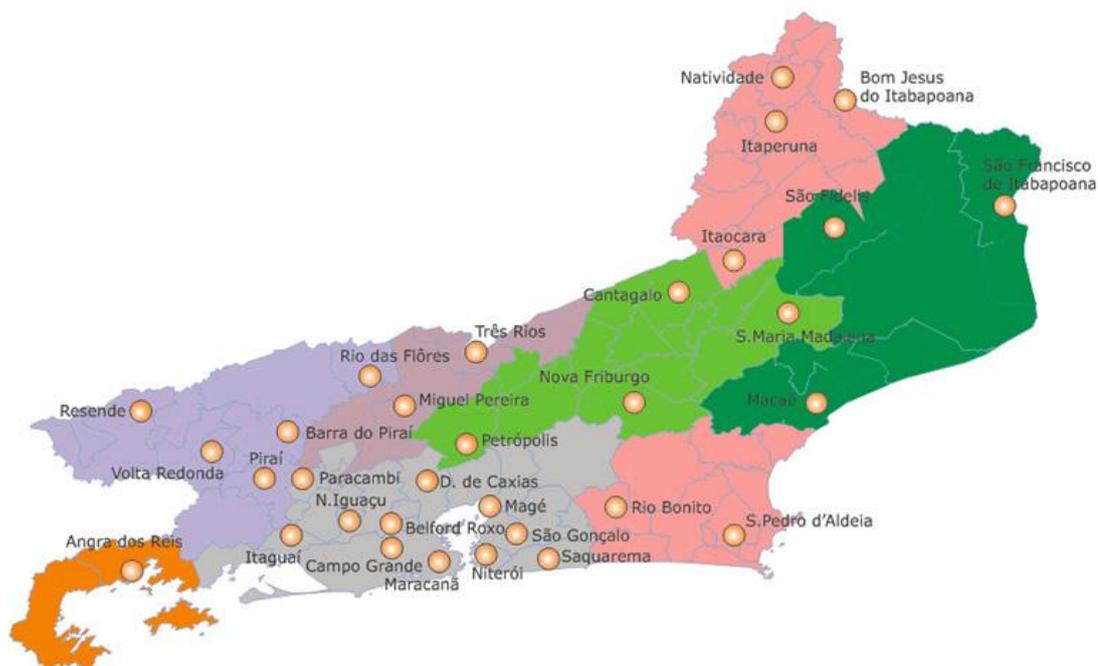


Figura 1 – Distribuição regionalizada dos polos de atendimento do Consórcio CEDERJ no Estado do Rio de Janeiro.

As atividades que iremos analisar dentro do curso são, respectivamente, “Cada problema no seu lugar” e “Discutindo os protocolos”, nas quais os (as)

participantes preenchem um protocolo de diagnóstico e posteriormente apresentam seus dados e discutem com outros participantes no fórum de discussão aberta com mediação da tutoria.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada em cada etapa das atividades do curso tinha como proposta estabelecer um espaço de análise, troca de ideias, discussões e ações dentro do modelo “aprender fazendo” (GONZAGA et al, 2013, p.104). Superando, assim, a mera transmissão de conhecimentos onde o (a) cursista deixa de ser passivo no processo de aprendizagem e participa das ações, enriquecendo cada atividade com suas experiências pessoais e profissionais.

a) Amostra: dentre 376 professores inscritos no terceiro trimestre de 2013, 75 (19,9%) abandonaram, ou seja, não acessaram a página do curso nenhuma vez e 79 (21%) desistiram, deixando de participar de, ao menos, 75% das atividades propostas. Participaram da disciplina um total de 222 (59%) inscritos. Dentre eles, foram aprovados 184 (82,9%), por haverem obtido nota final igual ou superior a 60 pontos e reprovados 38 (17,1%) uma vez que apresentaram nota final inferior a 60 pontos.

Analisados os protocolos dos 184 indivíduos que foram aprovados dentre os 222 participantes, encontramos 166 (90,2%) indivíduos que preencheram de forma mais completa e correta, passando estes a integrar nossa amostra nesta pesquisa.

b) Coleta de dados: O protocolo de diagnóstico utilizado pelos professores era composto de um formulário preenchido pelo (a) cursista constando uma análise dos espaços físicos da escola e das relações interpessoais na sua respectiva unidade escolar. As questões foram analisadas utilizando uma escala de intensidade que variava de ruim à excelente; bem como, uma breve justificativa que pudesse revelar o porquê de tal avaliação.

Das justificativas descritas, assim como as postagens no fórum “Discutindo os protocolos”, utilizamo-las na íntegra para demonstrar a forma de pensamento e os discursos dos professores cursistas numa relação dialógica entre os mesmos e com seus respectivos tutores.

O preenchimento do nome da escola avaliada era opcional, garantindo a isenção dos professores. As relações interpessoais foram avaliadas pelos

professores cursistas considerando cinco dimensões: (i) docente-docente, (ii) docente-discente, (iii) docente-gestor (a), (iv) docente-comunidade e (v) gestão-comunidade.

RESULTADOS

O ambiente escolar é um dos locais onde as relações interpessoais se intensificam e que reúne uma diversidade de conhecimentos, valores, regras e é, notadamente, permeado por conflitos, problemas e diferenças (SALES e SOUSA, 2012). Partindo dessa premissa procuramos identificar, a partir das constatações dos professores cursistas, o tipo de relação mais conflitante.

No que diz respeito às relações do tipo docente-docente, verificamos que 69% dos professores cursistas (FIGURA 2) afirmaram existir uma convivência harmoniosa, selecionando itens como Regular, Bom e Excelente na escala de intensidade proposta para esta dimensão. Esta avaliação foi ratificada pelos discursos que qualificavam essa relação.

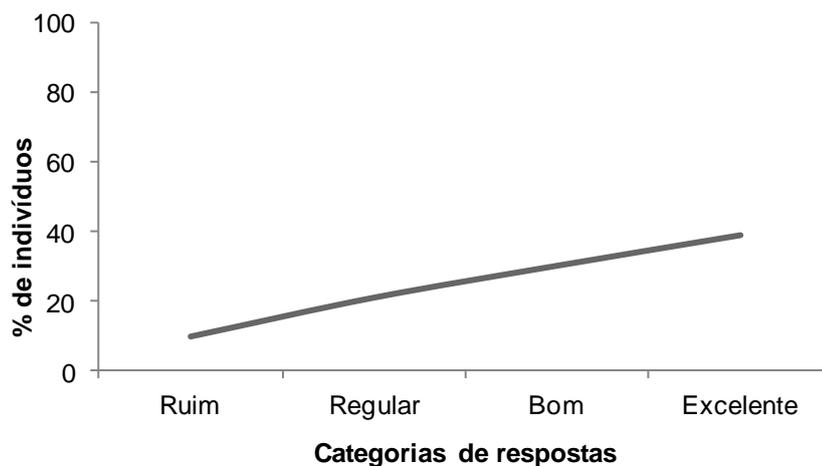


Figura 2- Porcentagem das categorias de respostas obtidas sobre a relação **docente-docente** segundo os professores-cursistas (n=166).

Nesse sentido, a convivência harmoniosa declarada pelos professores parece estar atrelada a um sentimento movido pelo encorajamento e cumplicidade entre os pares, como bem demonstra o discurso de uma professora cursista:

“a relação entre os professores deve caminhar paralela ao planejamento, participação ativa de todos os envolvidos, compreensão e ajustamento em todos os sentidos da equipe numa **parceria** constante, onde todos procuram facilitar o trabalho uns dos outros [...]” (N.C., São Francisco de Itabapoana, RJ, grifo nosso).

O discurso da professora reflete o posicionamento da maioria dos professores questionados. Em geral, nota-se certo corporativismo, o que, se considerarmos como uma doutrina que considera os agrupamentos profissionais uma estrutura fundamental da organização política, econômica e social, nos moldes do “espírito de corpo” de Durkheim (2008), pode ser uma atitude interessante. No entanto, apresenta também um viés pejorativo, de proteção endógena de uma categoria profissional, desconsiderando se a atitude dos pares é ou não adequada.

No que tange à relação docente-discente, verificamos que 51% dos professores cursistas apresentam um desconforto (FIGURA 3) neste tipo de relação.

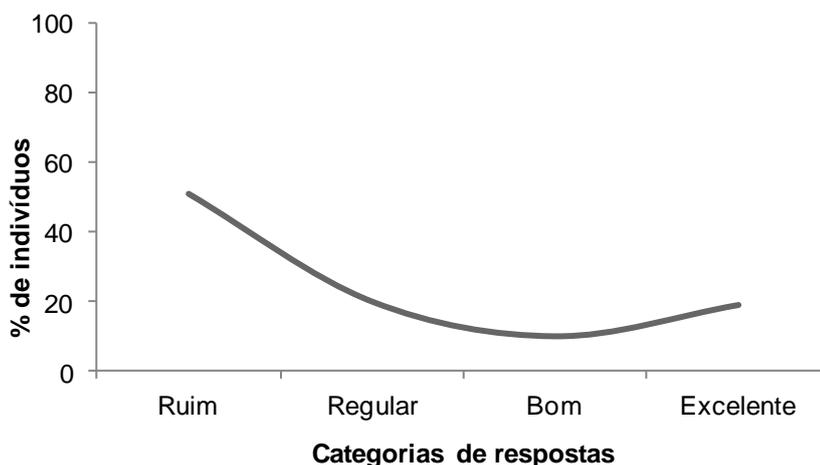


Figura 3- Percentual das categorias de respostas obtidas sobre a relação **docente-discente**, segundo os professores-cursistas (n=166).

Dessa forma, considerando a sala de aula o espaço em que o professor passa a maior parte do tempo com seus alunos e, por conseguinte, local onde as relações se intensificam. Nesses últimos anos, tem deixado de ser um ambiente agradável, comprometido com o diálogo, a amizade e o respeito e, na maioria das vezes, tem se tornado verdadeiros palcos de guerra (ABRAMOVAY, 2005).

O discurso de uma professora da Baixada Fluminense, RJ representa a ideia central de 94,7% dos professores da rede pública em que o ‘medo’ tem sido a principal causa de afastamento.

“[...] hoje em dia os alunos não têm limites e o **medo** que temos de passar por um constrangimento é muito grande [...]. Um dia mesmo, um colega levou um tapa de um aluno pelo simples motivo de impedi-

lo que usasse o celular em sala de aula, enquanto ele explicava o conteúdo” (R.M.G, Nova Iguaçu, RJ, grifo nosso).

Diante dessa triste realidade procuramos verificar a parceria estabelecida entre a comunidade para uma possível resolução desses conflitos, assim como em outros assuntos pertinentes a dinâmica escolar. Observamos que a relação entre professores e a comunidade também deixa a desejar, conforme demonstra a Figura 4.

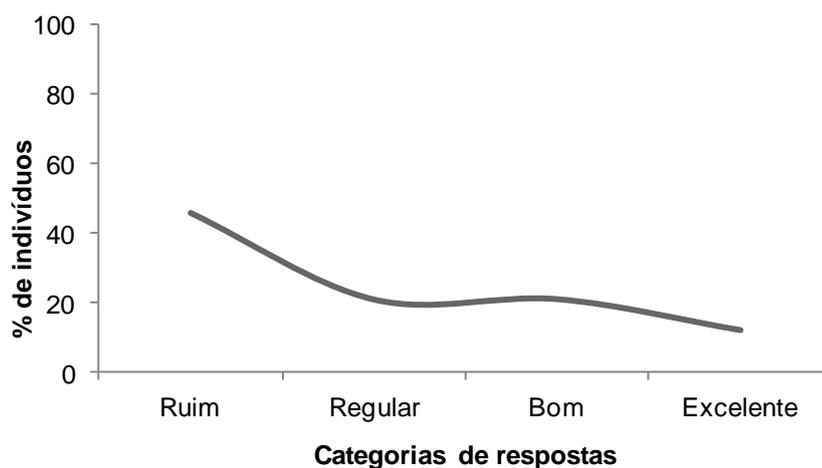


Figura 4 - Percentual das categorias de respostas obtidas sobre a relação **docente-comunidade**, segundo os professores-cursistas (n=166).

Confirmando esse resultado, verificamos professores cursistas questionando a omissão dos responsáveis na formação intelectual dos seus filhos, conforme pode ser observado neste discurso, colhido no fórum “Discutindo os protocolos”.

“[...] um dos maiores responsáveis pelo fracasso escolar é a **falta de acompanhamento** dos pais na vida escolar. O professor sozinho não faz milagres! É indispensável a interação entre pais, professores, diretores e alunos. Sem essa participação em conjunto não dá para pensar em educação nos dias atuais” (A.D.O. São Gonçalo, RJ, grifo nosso).

Por outro lado, alguns professores cursistas queixavam-se também da participação negativa de membros da comunidade que, segundo eles, ditam normas e regras para o trabalho docente:.

“Bom, a escola onde trabalho está distante de ser uma escola ideal, com uma gestão realmente comprometida com a democracia. Lá a direção é indicada por vereadores e a diretora parece que “come no prato” da comunidade, pois vejo com frequência reclamação de colegas queixando-se de **abusos cometidos por pais que tiram a autoridade do professor** e, ainda por cima, a diretora teima em não querer saber” (F.S.D. Duque de Caxias, RJ; grifos nossos).

Desse modo, verificamos o quanto tem sido difícil estabelecer uma relação harmoniosa entre professores e alunos e professores com a comunidade local e escolar. Sendo assim, nos surge uma pergunta premente: estaria a gestão escolar cumprindo seu papel na construção de relações democráticas no ambiente escolar? Para respondermos a essa pergunta recorreremos a questões onde os professores cursistas avaliavam as relações entre docentes e gestão escolar (FIGURA 5) e entre gestão escolar e a comunidade (FIGURA 6).

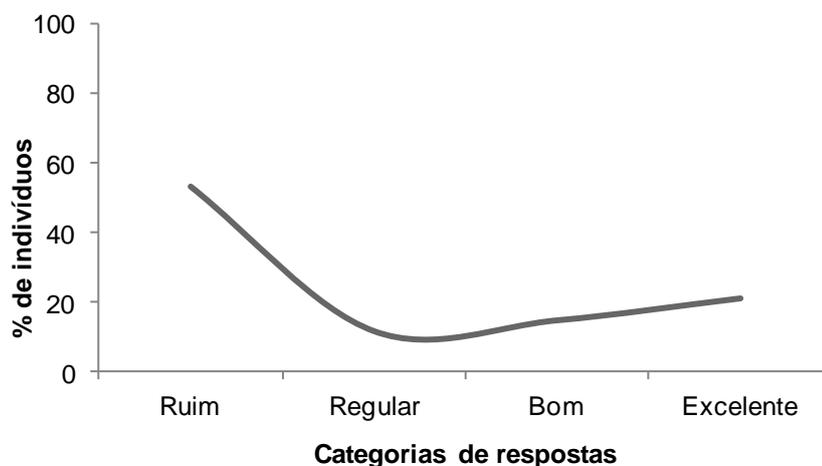


Figura 5- Percentual das categorias de respostas obtidas sobre a relação **docente-gestão escolar**, segundo os professores-cursistas (n=166).

No que diz respeito às relações interpessoais entre professores e os profissionais da gestão de suas unidades escolares, 53 % dos professores avaliaram como ruim. Situação um tanto preocupante, visto que:

“[...] a gestão não é só o ato de administrar um bem fora de si (alheio); mas é algo que se traz em si. Portanto; supõe-se que a gestão está inserida no processo de relação com a sociedade, de forma a possibilitar aos seus agentes a utilização de mecanismos de construção e conquista da qualidade na educação [...]” (PENIN e VIERA, 2009, p. 109).

Portanto, o papel do gestor/gestora, num contexto da gestão participativa da escola pública, sugere determinadas ações, como: estímulo e possibilidade de participação das comunidades (local e escolar) nas ações da escola; partilha de poder com essas comunidades; sensibilidade para conduzir a escola com base na demanda dessas comunidades e busca da melhoria do ensino e não apenas da escola (BORGES, 2008).

Destarte, como pensar em gestão participativa se as relações entre os protagonistas do trabalho educativo não indicam uma boa convivência?

Um outro tópico muito citado pelos professores cursistas correspondeu à pequena participação da comunidade na tomada de decisões da escola. Entretanto, para que isso se modifique é importante que a gestão escolar tenha um bom diálogo com a comunidade. Assim sendo, para entender esse posicionamento, solicitamos aos professores cursistas que também avaliassem as relações na dimensão gestão escolar-comunidade (FIGURA 6).

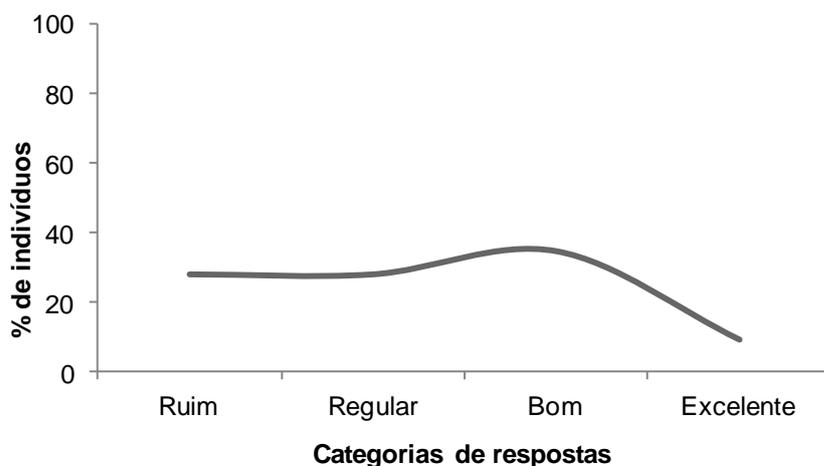


Figura 6 - Percentual das categorias de respostas obtidas sobre a relação **gestão escolar-comunidade**, segundo os professores-cursistas (n=166).

De acordo com a avaliação dos professores, na maioria das escolas, os gestores possuem uma relação avaliada como regular a excelente (72%) com a comunidade, em contraposição aos 28% que avaliaram como ruim.

Entretanto, percebemos através das explicações realizadas pelos professores que a gestão, da maioria das escolas, parece manter uma política de “boa vizinhança” quando principalmente há um interesse unilateral por parte dos gestores, como podemos perceber na fala de uma das professoras:

“Sabemos da importância da comunidade [...], porém a escola precisa saber o que a comunidade espera que ela faça, ou seja, que tipo de escola a comunidade quer. O que tenho visto nas unidades que leciono é **a participação da comunidade somente quando a diretora deseja**, seja para reclamar da indisciplina do aluno ou quando raramente convoca para prestar contas” (C.E. Paty de Alferes, RJ, grifos nossos).

Portanto, podemos inferir que a efetiva participação da comunidade nas escolas públicas onde atuam os professores desta pesquisa está abaixo do esperado, ou seja, a gestão não parece ser realmente democrática e a

comunidade também não é muito efetiva ou não se sente pertencente na participação das decisões políticas da escola.

Ao fim do diagnóstico das relações interpessoais, sugerimos aos professores que discutissem seus resultados e, numa espécie de parceria, com a mediação da tutoria, encontrassem nos seus pares a ajuda necessária para transposição desses conflitos, como demonstra o discurso da professora a seguir:

“O assunto abordado nesta atividade é muito pertinente e interessante ao meu momento profissional atual. Os questionamentos fazem parte do meu cotidiano, pois, constantemente, nós, professores, discutimos sobre os rumos da educação e os conflitos interpessoais estão sempre na pauta das discussões. Poder verificar que este problema é comum a todas as escolas, assim como poder desabafar com outros professores e, de forma colaborativa, encontrarmos indicativos de mudança, foi muito proveitoso” (R.A. Nova Friburgo, RJ).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a escola um microsistema da sociedade, cabendo a ela preparar juntamente com alunos, pais e professores soluções que visem à superação das dificuldades encontradas num “mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo, assim, para o processo de desenvolvimento do indivíduo” (DESSEN e POLONIA, 2007, p. 5). A análise realizada nas respostas dadas por professores cursistas indica que suas escolas, segundo suas opiniões, estão muito distantes desta função social.

Entende-se, a partir desse recorte, que as dificuldades de relacionamento entre professores e alunos, assim como professores e gestores, só demonstram o trabalho solitário e angustiante de profissionais da educação mergulhados em uma imensa crise.

Portanto, estabelecer um curso em EAD que propõe a valorização das ferramentas de comunicação (síncrona e assíncrona), em que o (a) professor (a) cursista deixa de ser um repositório de informações e torna-se um (a) mediador (a) efetivo (a) no favorecimento à convivência social, estimulando constantemente a troca de informações com os seus pares em busca da construção de um conhecimento coletivo e compartilhado, constitui um excelente canal de trocas e de queima de angústias que visa resgatar o significado do trabalho docente. Pois, conforme Libâneo (2001, p. 65), “o mal-

estar, a frustração, a baixa autoestima são algumas consequências que podem resultar na perda da identidade profissional”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. Violencia em lãs escuelas: um gran desafio. **Revista Iberoamericana de educación**, 2005, p.53-66.

BORGES, B. **Gestão democrática da escola pública: perguntas e respostas**. Maringá: Edição do autor, 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_benedito_borges.pdf. Acesso em: março de 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: abril de 2013.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto , v. 17, n. 36, 2007.

DURKHEIM, É. **Da divisão do trabalho social**. Martins Fontes, 2008, 483 p.

FRICK, L. T; DE STEFANO MENIN, M. S.; TOGNETTA, L. R. P. um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o bullying entre escolares. **Reflexão & Ação**, v. 21, n. 1, p. 93-113, 2013.

GONZAGA, L. L; BORBA, L.; VELLOSO, A; LANNES, D. Por uma efetiva “ação docente na organização escolar”: apontamentos sobre uma experiência de formação continuada de professores. **Revista Paidéi@**, v. 4, n 7, p. 100-117.

LIBÂNIO, J. C. O professor e a construção da identidade profissional. In: _____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.p. 62-71.

MOSCOVICI, F. **Equipes Dão Certo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

PENIN, S. T. S; VIEIRA, S. L. **Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e demandas da escola?** Brasília: ConSed – Conselho nacional de Secretários de educação, 2009. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/Modulo01_CE.pdf. Acesso: janeiro de 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____(org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-34.

SALES, M. P; SOUSA, C. E. B. A manifestação da violência no espaço escolar. **Educação Científica (UNIFAP)**, v. 2, n. 2, p. 55-64, jul-dez, 2012.