

Relações, sensibilidades e conflitos na escola: interfaces no trabalho do coordenador pedagógico

Jeanny Meiry Sombra Silva e Laurinda Ramalho Almeida

Jeanny Meiry Sombra Silva

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, SP, Brasil.

E-mail: jeanny.sombra@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0953-1604>

Laurinda Ramalho Almeida

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, SP, Brasil.

E-mail: laurinda@pucsp.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9596-7008>

Resumo: Este texto é um recorte de uma pesquisa, cujo objetivo principal foi compreender de que forma as relações interpessoais existentes na escola interferem nas práticas profissionais de coordenadores pedagógicos, influenciando seus processos formativos. Em nosso estudo, foram aplicados quarenta e três questionários a professores de três escolas públicas da rede estadual de São Paulo. Apoiamos nosso percurso teórico em dois estudiosos, Wallon (1971, 1975, 1986, 1995), nos conceitos de meios e grupos, e Libâneo (2013), para entender a influência do meio escolar na dinâmica das relações. Os resultados do estudo evidenciaram que o estilo de gestão adotado na escola influencia as interações entre as pessoas, balizando formas de relacionamento e as mais variadas práticas.

Palavras-Chave: Relações interpessoais; Coordenador pedagógico; Psicogenética walloniana.

Relations, sensitivities and conflicts at school: interfaces in the pedagogical coordinator's work

Abstract: This text is part of a research whose main objective was to understand how the interpersonal relationships existing in the school interfere in the professional practices of the pedagogical coordinators, influencing their formative processes. In our study, the instruments selected form the questionnaire and the interview. For the clipping presented here, the questionnaire applied to forty-three teachers from three public schools in the state network of São Paulo will be considered. We support our theoretical journey in Wallonia, our understanding of groups and Lebanon, to understand the influence of the school environment on relationship dynamics. The results of the study will show that the management style adopted in the school influences the interactions between people, marking forms of relationship and the most varied practices.

Keywords: Interpersonal relationships; Pedagogical coordinator; Wallonian psychogenetics.

Relaciones, sensibilidades y conflictos en la escuela: interfases en el trabajo del coordinador pedagógico

Resumen: Este texto es parte de una investigación cuyo principal objetivo fue comprender cómo las relaciones interpersonales existentes en la escuela interfieren en las prácticas profesionales de los coordinadores pedagógicos, influyendo en sus procesos formativos. En nuestro estudio, los instrumentos seleccionados son el cuestionario y la entrevista. Para el recorte presentado aquí, se considerará el cuestionario aplicado a cuarenta y tres profesores de tres escuelas públicas de la red estatal de São Paulo. Apoyamos nuestro recorrido teórico en Wallon (1971, 1975, 1986, 1995), para los conceptos de medios y grupos, y en Libâneo (2013), para comprender la influencia del entorno escolar en la dinámica de las relaciones. Los resultados del estudio sugirieron que el estilo de gestión adoptado en la escuela influye en las interacciones entre las personas, marcando formas de relación y las más variadas prácticas.

Palabras clave: Relaciones interpersonales; Coordinador pedagógico; Psicogenética de Wallon.

Introdução

Foi vivendo o encontro com conflitos humanos que descobrimos que uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam nossa gentitude (Freire, 1992, p. 64).

A escola não é só um espaço físico. Não é só um lugar de estudos e de conhecimento, mas também um lugar de encontros e confrontos, de conversas e discussões. Por seu compromisso social com a aprendizagem, a escola deve gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido. A escola é, portanto, acima de tudo, um lugar das relações, na qual os conflitos são inerentes. Só é harmoniosa a escola autoritária.

Sabe-se que, no cotidiano, as más condições de trabalho e a falta de recurso, a qual muitas escolas estão submetidas em nosso país, entristece, amargura e refreia, muitas vezes, o poder de agir dos profissionais da educação. Para não se manter paralisado diante desse cenário, é necessário criar condições para se desenvolver na escola um espaço reflexivo, permeado por princípios democráticos, em detrimento dos padrões autoritários e de disputas de poder que parecem tensionar o lugar da gestão escolar, conforme consideram Almeida e Silva (2021).

Nesse aspecto, é importante ressaltar o papel da afetividade como fator determinante nos relacionamentos interpessoais e na construção do conhecimento e do desenvolvimento humano.

No movimento de viver com o outro, o coordenador pedagógico atende a diferentes grupos: famílias, alunos, funcionários da escola etc. Mas o grupo com quem trabalha de forma mais direta é o de professores; nele as relações cotidianas estão permeadas de acordos, confrontos, entendimentos e desentendimentos.

Almeida (2022), num estudo realizado com dez coordenadores pedagógicos de escolas de educação básica, propôs que os participantes escrevessem metáforas que melhor os representasse em seu cotidiano. A esse respeito, os participantes afirmaram que se viam como bombeiro, jogador de xadrez, um equilibrista de pratos, um polvo, uma costureira, dentre outras metáforas. Em comum a todas elas está o fato de que exercer a função de coordenação exige conhecimento, flexibilidade, sagacidade, cuidado e preocupação com o coletivo. De fato, são diversas as interfaces que compõem o profissional coordenador.

É nesse contexto de intenso dinamismo, onde são vivenciadas emoções, sentimentos e paixões, que o coordenador pedagógico realiza uma das suas principais funções: a formação docente. No decurso de sua atuação, menos tempo fica destinado ao diagnóstico e análise das dinâmicas relacionais e sua interferência nos processos formativos dos docentes. No entanto, as relações pedagógicas não podem ser entendidas separadamente das relações interpessoais, pois se implicam mutuamente.

É no bojo dessas relações que se travam os embates, estabelecem-se os conflitos, lapidam-se os desejos, constroem-se os projetos, enfim, é nesse movimento – entre pessoas – que se dá, de fato, a ação educativa. Dessa forma, os processos de formação

podem ser favorecidos quando há disponibilidade e investimento dos atores envolvidos, no sentido do refinamento das relações interpessoais entre eles construídas (Bruno; Almeida, 2008, p. 100).

Quando os conflitos são encarados como fenômenos indicativos, fornecem elementos que podem ajudar a estabelecer “ações educativas”. Assim, o coordenador precisa conhecer e valorizar a trama das relações interpessoais nas quais ele, os professores e os alunos interagem. Um olhar intencional é o primeiro passo e, em decorrência dele, avançar para a “construção” e o “refinamento das relações”.

Esses pressupostos nos mobilizaram a desenvolver uma pesquisa cujo objetivo principal foi compreender de que forma as relações interpessoais existentes na escola interferem nas práticas profissionais de coordenadores pedagógicos, influenciando seus processos formativos. Este texto discute parte dos resultados dessa pesquisa.

Apoiamos nosso percurso teórico em Henri Wallon, nos conceitos sobre a integração dos conjuntos funcionais – afetividade, cognição, ato motor e pessoa – para compreensão do desenvolvimento humano; bem como no papel e influência do meio como complemento indispensável do ser vivo (Wallon, 1975).

Para entender a influência do meio escolar na dinâmica das relações trouxemos para discussão o conceito de cultura interna da escola proposto por Libâneo (2013), realizando um diálogo com a ideia de jogo coletivo defendida por Canário (1998).

A pesquisa

Através de uma lente, a escuridão ou a claridade não deixam de ser observadas, mas as lentes alteram o modo de olhar. A pesquisa realizada teve por objetivo compreender de que forma as relações interpessoais existentes na escola interferem nas práticas profissionais de coordenadores pedagógicos, influenciando seus processos formativos. Assim, apresentamos neste texto as lentes teórico-metodológicas por meio das quais foi olhado o campo empírico; a forma de olhá-lo.

Tendo por base os pressupostos da pesquisa qualitativa, este estudo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida em uma disciplina no Programa de Pós-graduação em Educação Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

A pesquisa utilizou como instrumentos de coleta de dados questionário e entrevista. Para este texto será considerado o questionário aplicado a quarenta e três professores de anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio de três escolas públicas da rede estadual de São Paulo, situadas na região metropolitana. Os professores participantes são identificados por nomes fictícios.

Discorreremos sobre alguns dados obtidos com base nas respostas dos professores às seguintes questões abertas: “Como você percebe a valorização de sua disciplina pelos seus colegas?” e “Como você percebe as relações interpessoais na sua escola?”.

A análise do material valeu-se da metodologia de Análise de Conteúdo, tal como preconiza Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação.

Aportes teóricos

Para Wallon (1975), o meio é complemento indispensável ao ser vivo e, na espécie humana, o meio social é sobreposto ao físico. Entre os meios sociais está a escola, um campo privilegiado pelas responsabilidades que assume em relação ao conhecimento e às relações sociais que nela ocorrem. A escola “é um meio onde podem constituir-se grupos com tendências variáveis e que podem estar em discordância ou em concordância com os seus objetivos” (Wallon, 1975, p. 167). Esse conceito fornece elementos indicativos que permitem cotejar o indivíduo em seu meio profissional, ou seja, as relações que efetivamente ocorrem na escola. É importante destacar que, para o autor, a expressão “relações sociais” pode ser apreendida com diferentes conotações: relacionamentos interpessoais, relação entre o indivíduo e seus grupos de pertença, relações entre o indivíduo e as instituições sociais, relações do indivíduo com o seu tempo e sua cultura.

A escola, além de ser um importante meio físico e social, é um meio funcional, pois tem uma função específica: trabalhar o conhecimento. Não é um grupo, mas sim um meio formado por grupos e, como tal, caracterizado por relações que são mantidas entre os profissionais e alunos que ali estão.

Do lugar que ocupa, como se configura e o que oferece, está mergulhada na cultura do seu tempo. A escola, exerce, assim, influência sobre o desenvolvimento do indivíduo, ao mesmo tempo em que provoca mudanças no meio. Nessa relação recíproca de influências e alterações, professores, demais profissionais e alunos que compõem o meio escolar, enquanto interagem, ressignificam-se e constituem-se mutuamente.

De forma geral, as escolas têm regras instituídas legalmente; são dispositivos que visam, entre outros, uniformizar ou regular seu funcionamento. Mas têm, também, em sua maioria, regras próprias, ou seja, uma dinâmica interna que microrregula os processos administrativos e organizacionais da instituição. Assim, podemos falar que cada escola tem sua cultura própria que afeta tanto professores quanto alunos. Conforme Libâneo (2013), a cultura da escola é composta por vários fatores, tais como a localização regional (urbana, rural), a rede a que pertence (pública ou privada), as características da comunidade escolar (nível social e econômico), as características de seu projeto pedagógico (confessional ou laica, tradicional ou moderna), o estilo de direção de seus gestores, o nível de comprometimento profissional dos funcionários, estabilidade, o currículo etc. Enfim, é composta pelos diversos fatores sociais, culturais e psicológicos. Todos estes elementos “influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular” fazendo com que cada escola tenha “o seu modo de fazer as coisas” (Libâneo, 2013, p. 92).

Pensando no potencial formativo do contexto de trabalho para o desenvolvimento profissional de professores, Rui Canário (1998) destaca a importância de conceber a formação como um processo de aprendizagem coletiva do qual emergem novas competências. Para exemplificar a necessidade de se superar propostas de formação de professores orientada para a formação de indivíduos deslocados do seu contexto de ação, o autor resgata uma analogia de Berthelot (apud Canário, 1998) sobre dois jogos: quebra-cabeça e xadrez. No primeiro, o professor é comparado a peças padronizadas que participa de uma formação que não leva em consideração a dinâmica escolar; já no xadrez, as peças vão adquirindo

novos valores a cada lance do jogo em decorrência das posições que vão assumindo frente às demais; cada mudança tem reflexos sobre todo o jogo, cada novo lance leva o jogador a antecipar a jogada do parceiro.

A partir dessa metáfora, Canário (1998, p. 16) vai cunhar a expressão “jogo coletivo”:

As situações profissionais vividas pelos professores ocorrem no quadro de sistemas coletivos de ação (organizações escolares), cujas regras são, ao mesmo tempo, produzidas e aprendidas pelos atores sociais em presença. Estamos, portanto, em presença de um “jogo coletivo”, suscetível de múltiplas e contingentes configurações, em função da singularidade dos contextos.

Para além dos processos formativos, objeto da discussão de Canário, o termo “jogo coletivo” é aproveitado em nosso texto no sentido de relacionamentos interpessoais nos contextos escolares, uma vez que, para Canário (2007), apoiado em Dubar (2005), a atuação do professor – sua maneira de se relacionar, bem como suas práticas profissionais – vai se configurando ao longo de sua trajetória pessoal e formativa; é o que o autor chama de dimensão biográfica. Mas é no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade, por isso, ressalta que sua atuação é fortemente influenciada pelo contexto da escola em que trabalha. Tal contexto, que o autor denomina como dimensão organizacional, influencia sua prática docente, interpelando-o. Em decorrência disso, é comum observar que os mesmos professores tendem a agir de forma diferente em cada escola em que trabalham:

É na medida em que a dimensão organizacional atravessa a produção, em contexto, das práticas profissionais que estas são compreensíveis apenas em termos de efeitos de disposição, mas, de um modo muito importante, também em termos de efeitos de situação os mesmos professores agem de formas diferenciadas, em escolas diferentes (Canário, 1998, p. 16).

Assim, a cultura própria de cada escola – que é constituída por seu contexto singular, repleto de múltiplas e contingentes configurações – se projeta em todas as instâncias da instituição e, conforme Libâneo (2013, p. 94), “vai sendo internalizada pelas pessoas gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções”. Em decorrência disso, quando um professor ou gestor inicia seu trabalho em uma escola nova, invariavelmente acaba sendo afetado pela cultura da instituição. Ainda que tenha sua maneira própria de atuar ou encarar determinados procedimentos, a tendência é que, no fluxo das relações, o novo profissional vá se amalgamando à cultura predominante do cotidiano, em outras palavras, esse profissional passa a jogar o jogo dos demais participantes. A esse respeito, Libâneo (2013, p. 94) assevera: “há em cada escola uma forma dominante de ação e interação entre as pessoas, que poderia ser resumida na expressão: ‘temos a nossa maneira de fazer as coisas por aqui’”.

Do diálogo entre Canário e Libâneo, depreende-se a importância de se considerar a cultura organizacional da escola e sua influência nos processos interacionais dos participantes e de se estar atento ao jogo coletivo que se estabelece entre os profissionais, pois esse jogo é um elemento constituinte e constituído da/pela dinâmica das relações interpessoais que ocorrem na escola.

Ao aceitarmos, conforme Canário (1998), que é na escola que os professores aprendem a sua profissão enquanto atuam em um processo de socialização profissional, entendemos ser no processo de interações equipe gestora-professores, professores-professores, professores-alunos, que essa aprendizagem será realizada.

O que as respostas apontaram

(Des)valorização do componente curricular e suas implicações nas relações interpessoais

Ao elaborarmos as perguntas abertas do questionário, tínhamos como pressuposto a necessidade de o coordenador estar atento aos diferentes processos relacionais que ocorrem no cotidiano da escola – inclusive os que envolvem professores de diferentes componentes curriculares – e ao jogo coletivo que deles emanam.

Percebemos, nos discursos, que as disciplinas de língua portuguesa e matemática conferiam um maior *status* aos professores. Muitos professores desses componentes se sentiam mais valorizados que os demais.

Percebo que (minha disciplina) é muito valorizada, mesmo porque o próprio sistema educacional faz com que ela seja, tanto nas avaliações externas como SARESP, Prova Brasil, etc. Quanto nas avaliações internas, provões, simulados, etc. Matemática sempre teve seu peso e acredito que sempre vai ter, e os colegas reconhecem isso (Patrick, professor de Matemática, *Questionário*, 22 set. 2016).

A minha disciplina já tem uma importância já que a mesma é muito cobrada nos vestibulares e ENEM, portanto importante também para o corpo docente (Murilo, professor de Matemática/Física, *Questionário*, 22 set. 2016).

Os colegas valorizam minha disciplina pelo fato de ser a base para as demais e para abranger a valorização da escrita e da leitura (Carla, professora de Português, *Questionário*, 22 set. 2016).

Há uma cobrança muito grande na disciplina de língua portuguesa por parte da gestão. [...] Todos os professores se utilizam da língua portuguesa para ensinar sua matéria, nada mais justo de valorizá-la e colocá-la em primeiro lugar (Nelson, professor de Português, *Questionário*, 22 set. 2016).

Na perspectiva desses professores, os profissionais que atuam nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática devem atender às múltiplas necessidades impostas às suas disciplinas, tanto em relação a ser “base para as demais” como para o desempenho dos alunos e melhora nos índices de avaliação externa. O modo como o professor se vê não está desarticulado dos processos relacionais. De acordo com a psicogenética de Henri Wallon, a constituição da pessoa está intimamente ligada ao papel do outro na consciência que cada um tem de si:

Ora, de certa forma, indivíduo e opinião estão em polos opostos. A opinião pode desempenhar frente ao indivíduo um papel de regulação, de pressão, mas ela responde a conveniências que são de ordem social; depende de fatores que traduzem a estrutura, as tendências, de uma sociedade ou de um grupo social. Sob pena de ficar à margem de seu grupo, o indivíduo deve adaptar-se à opinião, deve subordinar-lhe suas necessidades,

seus apetites, ou pelo menos dar a eles uma forma e objetos tais que a sua satisfação seja aprovada ou tolerada pela opinião (Wallon, 1971, p. 15).

Por outro lado, nas respostas de professores de outros componentes curriculares foi possível notar um sentimento de desvalorização de sua disciplina:

Não percebo qualquer valorização. Cada profissional trabalha individualmente, cada um com sua área escolhida (João, professor de Geografia, *Questionário*, 22 set. 2016).

Só tem valor Português e Matemática (Érica, professora de Filosofia /Sociologia, *Questionário*, 22 set. 2016).

É notório nesses depoimentos que algumas disciplinas não gozam do mesmo prestígio conferido às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No caso da afirmação desses professores, a desvalorização de suas disciplinas interfere nas relações interpessoais e na articulação entre os componentes curriculares.

O próprio sistema escolar (regido por políticas educacionais) diferencia as disciplinas tornando-as mais valorizadas ou menos valorizadas, o que é operacionalizado na organização escolar e na distribuição dos componentes curriculares. Ao constatar que disciplinas como português e matemática têm maior participação nas avaliações externas, a gestão, grosso modo, confere mais recursos didáticos e materiais, o que lhe outorga maior prestígio na comunidade docente e discente.

A começar pelo Estado já percebemos a desvalorização, [...] disciplinas como Matemática e Português são aquelas que “valem mais” não só para professores e coordenadores, como também para os alunos (Anderson, professor de Sociologia, *Questionário*, 22 set. 2016).

Português e Matemática, infelizmente, são o centro da escola (Lúcia, professora de Português, *Questionário*, 22 set. 2016).

As respostas dos professores ressaltam que a presença das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são fundamentais na escola, tendo em vista que são valorizadas também por outras instâncias fora dela. Assim, nos relatos de Anderson e Lúcia, os professores que lecionam nessas disciplinas têm maior participação nas decisões pedagógicas e são responsáveis pelos índices das avaliações da unidade escolar. Como lembra Wallon (1975, p. 158), “as pessoas do seu meio não são senão ocasiões ou motivos para o sujeito se exprimir ou se realizar”.

Nesse contexto, em que os diferentes saberes e componentes curriculares não possuem a mesma relevância, pode-se considerar que há prejuízos para a formação geral dos discentes. Além disso, esse aspecto contribui para a fragmentação das relações entre os docentes.

Assim, os professores são afetados ao perceberem que sua atuação é mais ou menos valorizada em função do componente curricular que atuam. Essa diferenciação entre os profissionais pode gerar contradições e tensões nos processos relacionais e, conseqüentemente, impactam nos processos formativos que ocorrem na escola, no jogo coletivo presente nas relações profissionais e influenciam,

sobretudo, as ações de formação continuada dos professores que ocorrem no contexto da própria escola. Ter em mente esse fator contribui para que o coordenador desenvolva situações de aprendizagem adequadas às necessidades do grupo docente.

As “panelinhas” e sua interferência no jogo coletivo da escola

Ao lermos as respostas dos professores à pergunta “Como você percebe as relações interpessoais na sua escola?”, algo que chamou nossa atenção foi a importância que os professores dão aos grupos, bem como a menção recorrente do termo “panelinha”:

Percebo que a maioria das relações interpessoais são grupos de professores que se reúnem por certas afinidades por tempo de casa ou afinidades pessoais ou interesses pessoais (Ricardo, professor de Matemática, *Questionário*, 22 set. 2016).

Tenho poucas aulas, por isso, não fico muito tempo na escola, meu convívio é mais na ATPC¹. Nessas reuniões percebo que tem um grupo de professores que se conhece há bastante tempo e se dá bem. Alguns professores, como eu, são mais reservados, e por isso com mais dificuldade de se relacionar (Diogo, professor de Filosofia, *Questionário*, 22 set. 2016).

Geralmente são boas. O grupo é muito unido. Claro que existem algumas “panelinhas”, mas nada de grave num ambiente de trabalho (Bianca, professora de Biologia, *Questionário*, 22 set. 2016).

Em geral no período que leciono as relações me parecem satisfatórias. Com pequenos grupos isolados (Carla, professora de Português, *Questionário*, 22 set. 2016).

As relações interpessoais acontecem de forma diferenciada em cada período, mas de uma maneira colaborativa. Geralmente os professores da mesma disciplina trabalham juntos e/ou agregam os demais de forma interdisciplinar. As relações de amizade são fortes, pois um grande número de profissionais já trabalha juntos há algum tempo, mas o pessoal que chega se sente bem acolhido (Rafael, professor de Educação Física, *Questionário*, 22 set. 2016).

Na escola, as relações interpessoais são do tipo “panelinha” (Marina, professor de História, *Questionário*, 22 set. 2016).

Como em todo o grupo de pessoas há aquelas que se identificam e formam as “panelinhas”, mas há um respeito mútuo por parte dos professores e demais funcionários (Cíntia, professor de Língua Portuguesa, *Questionário*, 22 set. 2016).

Tais respostas nos levaram a questionar: o que são panelinhas? Por que elas existem na escola? Por que os professores se juntam em grupos? Em que medida as panelinhas influenciam/interferem no jogo coletivo? Como o coordenador pode realizar a formação diante de tal cenário? Nosso interesse ao analisar as respostas foi compreender em que medida as panelinhas poderiam interferir no jogo coletivo existente na escola.

O termo “panelinha”, em sentido figurado, é uma expressão empregada para se referir a um grupo fechado de pessoas que compartilham dos mesmos ideais ou objetivos, que normalmente não permitem

¹ Na rede pública estadual de ensino do Estado de São Paulo, denomina-se ATPC as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo. Tais aulas compõem a carga horária docente e destina-se para estudos e formação continuada na própria unidade escolar.

a entrada de novas pessoas. Com base nessa definição, neste texto, utilizamos os termos “panelinha” ou “subgrupos” como sinônimos.

Wallon (1986) aponta que a estrutura de um grupo não é meramente um conjunto de indivíduos. O grupo dependerá do que eles são e do que fazem, mas, em troca, ele lhes impõe suas exigências. Resume, assim, que a existência do grupo não se baseia somente nas relações afetivas dos indivíduos entre si e, mesmo que o seu objetivo seja mantê-las, a própria constituição do grupo impõe a seus membros obrigações definidas.

É o mecanismo de ajuste do sujeito ao grupo que, ao possuir determinado objetivo ou função, adota determinada convenção para existir como grupo. Ao se referir a grupos, Wallon nos deixa um alerta sobre sua constituição: o grupo pode ter duas direções complementares e contraditórias; uma que une, com sentido agregador – “nós todos” – e outra que exclui, com sentido de promover diferenciação – “nós, os outros”.

Diante dessas duas posições, o termo “panelinha” pode tanto representar uma ideia positiva como negativa. Observamos, nas respostas de alguns professores, uma aceitação natural das “panelinhas”. Bianca e Cíntia afirmam, por exemplo, que esses agrupamentos são inerentes ao ambiente de trabalho escolar. Nos subgrupos, os professores de um mesmo turno, segmento ou áreas do conhecimento se aproximam e qualificam as relações interpessoais.

Numa perspectiva contrária, o termo panelinha pode remeter a uma ideia excludente parecendo indicar que o pequeno grupo não está em consonância com o coletivo da escola. O uso das expressões “pequenos grupos isolados” e “as relações interpessoais são do tipo ‘panelinha’”, utilizadas pelas professoras Carla e Marina, denotam a falta de articulação das “panelinhas” com o coletivo; em uma situação que pode vir a se tornar problemática, já que parece manifestar, em grau maior ou menor, a falta de sintonia com os demais professores que não pertencem à panelinha. É o que Wallon chamou de “nós, os outros”.

A formação desses subgrupos, nas escolas, com a característica de isolamento e resistência, interfere sobremaneira nos momentos de formação coletiva, espaços em que a participação de todos nas discussões e debates é fundamental. Nessas situações, as diferenças ficam marcadas tanto nos discursos quanto na linguagem não verbal, gerando cisões e desalinhamento que prejudicam o trabalho coletivo. Almeida (2015, p. 80) contribui esclarecendo que “a resistência é um mecanismo de defesa regulador que representa a reação do organismo à mudança, a fim de manter a estrutura do Eu” e pode se manifestar diante do desconforto em situações em que o professor se percebe “como não sabendo algo”. A resistência do professor seria, portanto, um modo de manter sua própria estrutura e, também, a da organização da escola. Neste sentido, as panelinhas teriam um papel importante para o acirramento de resistências e da manutenção de comportamentos, portanto, encaradas como lugar seguro, com respostas e atitudes previsíveis.

Canário (2007) também nos ajuda a compreender o fenômeno da formação de panelinhas. O autor considera a escola como uma organização social, dando destaque a uma relação de apoio e cooperação

entre os pares como elemento que contribui para o processo de desenvolvimento profissional de cada um. O autor afirma:

A ação humana não tem lugar em nenhum “vazio” social, ocorre sempre no quadro de sistemas de interação social que são sistemas coletivos de ação, mais ou menos formalizados. Os professores não fogem a esta regra e a sua identidade e ação profissionais são construídas e vividas no contexto das escolas como organizações. As dimensões pessoais e coletivas do exercício da profissão docente são indissociáveis (Canário, 2007, p. 140).

É possível entender, portanto, que a interação social não acontece somente no coletivo maior, que seria o conjunto dos professores; e que as questões individuais e subjetivas interferem na identidade profissional e na formação dos agrupamentos.

Assim, subgrupos, ou panelinhas, sempre existirão na escola. Esse fenômeno já é naturalizado inclusive pelos próprios profissionais que atuam nesse contexto. Quando a professora Marina declara que “Na escola, as relações interpessoais são do tipo panelinha” parece se conformar com a ideia de que na escola sempre existem subgrupos de professores.

Contudo, caminhando no sentido do “nós todos” a que se referiu Wallon, destacamos ser necessário que os coordenadores reservem momentos para vivenciar experiências produzidas através da convivência com os outros colegas, possibilitando, dessa forma, que os conhecimentos individuais e coletivos se entrelacem, transitando entre si o tempo todo. Caso a sociabilidade entre a parte (panelinha) e o todo (demais professores) não aconteça, podem-se prejudicar as relações na escola. É o que se pode perceber no relato do professor Diogo: “percebo que tem um grupo de professores que se conhece há bastante tempo e se dá bem. Alguns professores, como eu, são mais reservados, e por isso com mais dificuldade de se relacionar”. Diogo destaca que, por ter poucas aulas e por ser mais reservado, possui certa dificuldade de se integrar ao grupo; apesar de atribuir essa dificuldade ao pouco período que passa na escola, não se pode desconsiderar que, talvez, não haja abertura dos subgrupos para ingresso de outros componentes.

Quando os subgrupos se fecham, a dinâmica coletiva fica prejudicada. A esse respeito, em pesquisa realizada em uma escola, Souza, Petroni e Dugnani (2015, p. 61) constataram que a “grupalidade existia entre os professores, mas não de maneira positiva, pois o coletivo se sobrepunha à singularidade. A liderança de alguns impedia que outros se colocassem” e, para as ações da gestão, conforme constatado pelas pesquisadoras, isso se apresentava como um empecilho.

Ainda que consideremos que as panelinhas sejam algo inerente ao jogo coletivo de qualquer escola, entendemos que esse fenômeno também pode acarretar divisões, desentendimentos e isolamentos. Se o professor se sente só, se está sendo excluído ou isolado, sua motivação para o trabalho fica comprometida.

A professora Carla ao afirmar que “as relações são satisfatórias” atribui esse fator aos “pequenos grupos isolados”, ou “panelinhas”. Sinônimos para o termo “satisfatório” são “aceitável”, “razoável”, “moderado”. Quando as relações na escola são apenas “satisfatórias”, permanecendo no campo do

“aceitável” torna-se difícil desenvolver um espírito colaborativo e amigável, tão importantes para tornar o ambiente de trabalho atrativo. Wallon (1986) ressalta que há entre os integrantes de um grupo o desejo de manter sua individualidade, de mostrar-se diferente dos demais. Mas há, também, igualmente o desejo de pertencimento ao grupo. Uma dessas condições não satisfeitas, no caso, o não se sentir pertencente, pode gerar apatia e descompromisso.

Os relatos dos professores nos permitem inferir como esses se posicionam em relação à importância da atitude colaborativa do grupo. É possível perceber como as trocas construtivas contribuem para o desenvolvimento profissional.

As falas das professoras Elaine (“Eu as percebo de forma agradável, pois há uma preocupação diária de um colega ajudar o outro”), e Sueli (“As relações interpessoais se limitam a diálogos entre professores e alunos, troca de informações, entre outros”) revelam que relações pautadas numa perspectiva colaborativa permitem trocas de experiências e de saberes, o que contribui tanto para a aprendizagem da docência como também para uma sensação de acolhimento e partilha.

Ouvir o que o outro tem a dizer permite ao professor não somente pensar sobre sua atuação pedagógica, mas também criar empatia com o Outro docente, o que o faz sentir-se amparado. O professor Patrick deixa transparecer em seu depoimento a importância da comunicação para criação de um ambiente de boas relações: “Percebo que são boas [...] quando se comunicam, há muita cordialidade e respeito mútuo, independente da função ocupada”.

Não podemos deixar de destacar o importante papel da gestão escolar, direção e coordenação para o favorecimento do bom clima nas relações entre os professores. Alguns participantes da pesquisa salientaram que a atuação da gestão na resolução de problemas favorece o desenvolvimento harmônico do grupo; como menciona o professor Carlos: “O grupo de docentes é bem uniforme [...] de forma geral tudo é discutido. Quanto à direção e coordenação, há grande participação e apoio na resolução de problemas”.

O estilo de gestão adotado na escola influencia as interações entre as pessoas da mesma, balizando formas de relacionamento e as mais variadas práticas. Como afirma Libâneo (2013, p. 33), a gestão pode organizar a escola de modo a funcionar “cada um por si”, estimulando o isolamento, a solidão e a falta de comunicação ou pode estimular o trabalho coletivo, solidário, negociado, compartilhado”.

Considerações finais

Nossa gentitude implica acertos e desacertos no trato com as relações interpessoais, mas cabe ao gestor cuidar que se fortaleçam “os nós todos” (Wallon, 1986).

Os achados da pesquisa revelam que o jogo coletivo não é jogado por professores de algumas disciplinas. Professores com disciplinas de menor peso na carga horária são percebidos por eles próprios como “jogadores de reserva”, só entram em campo quando alguma circunstância especial acontece na escola. É importante observar que na pesquisa nenhum professor desvalorizou a importância dada a português e matemática considerando que são fundamentais para ajudar outras disciplinas. O que suas falas revelam é o descaso com suas disciplinas. Lembramos que as duas perguntas eram: como você

percebe a valorização de sua disciplina por seus colegas? Como você percebe as relações interpessoais na escola? O que se tentou apreender foi, a partir da valorização/desvalorização, de sua disciplina o resultado disso nas relações interpessoais. Percebemos que as perguntas, juntas, foram pertinentes. A valorização/desvalorização dada pelos colegas à sua disciplina facilita/dificulta sua entrada nas panelinhas.

Pretendemos também que este estudo ajude a outros pesquisadores do campo da formação docente a perceber que as relações no cotidiano escolar devem ser estudadas com uma categoria teórica. Como ressalta André (2003, p. 5), “apreendendo as forças que a impulsionam ou retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho pedagógico e compreendendo o papel de atuação de cada sujeito”.

Com essa perspectiva em mente, podemos afirmar que as respostas dos professores participantes do estudo nos autorizam a sugerir aos coordenadores que observem atentamente as interações entre os docentes de sua escola, para, a partir disso, apreender na dinâmica desse movimento como se dão as relações. Nessa direção, algumas indagações podem ajudar: Os subgrupos estão reagindo de maneira antagonica ao coletivo? Quais são os papéis assumidos por seus membros? Como são as panelinhas na minha escola? Será que estão prejudicando o trabalho interdisciplinar? Em minha escola cultiva-se a valorização e integração de professores dos diferentes componentes curriculares? Como estão as tonalidades nas relações? Será que as relações evidenciam individualismo e isolamento? Em uma perspectiva dialética não existe certo ou errado para cada uma dessas perguntas, e sim, a atuação mais adequada para cada contexto.

Ao pensar nos processos formativos que envolvem professores e gestores, sobretudo coordenador pedagógico, é importante ter em conta que a figura do professor precisa ser valorizada sob diversos aspectos; um deles é propiciar um sentimento de pertença ao grupo, pelo qual se reconhece sua dimensão singular e social, valorizando suas iniciativas pessoais e profissionais e estimulando a partilha de suas experiências com os demais componentes do grupo. Almeida e Mahoney (2011, p. 121) indicam de maneira oportuna como esse sentimento de pertença pode ser potencializado nos momentos de formação coletiva: “é importante que se viabilize a formação de outros grupos, além dos espontâneos, propiciando o convívio com o igual e o diferente”. Pensando nas contribuições de Canário sobre o conceito de jogo coletivo, Almeida (2013, p. 12) assevera que os “processos formativos que focalizam só o professor sem levar em conta o contexto (a escola) no qual atua, estão fadados, via de regra, ao insucesso. É no contexto do trabalho do professor que se deve investir, instituindo uma dinâmica formativa visando à escola como um todo”.

Assim, ressalta-se a importância de perseguir o envolvimento da parte (professor) com o todo (grupo de professores) e do todo com a parte, numa visão dialética em que os envolvidos no processo de ensinar e aprender tenham seu valor e sua contribuição reconhecidos pela totalidade dos sujeitos que compõem a escola.

As habilidades de relacionamento interpessoal podem ser desenvolvidas tanto pela via da reflexão, como pela via experiencial, isto é, criando condições para que, na situação de formação, os

docentes sejam ouvidos, considerados, compreendidos, momentos nos quais as relações interpessoais favorecem o acesso ao conhecimento.

Conhecer a cultura organizacional; perceber em que medida ela afeta as pessoas e o ambiente; saber que o jogo coletivo é constituído por essa cultura e é constituinte das relações interpessoais é o primeiro passo para a criação de um clima de incentivo para que as pessoas da escola se envolvam como equipe. Mas não basta somente transitar pela esfera do conhecer, é necessário avançar de forma planejada, tendo em mente o que considera Libâneo (2013, p. 94), que a cultura da escola “pode ser modificada pelas próprias pessoas, ela pode ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda aos propósitos da direção, da coordenação pedagógica, do corpo docente”.

É importante que o coordenador não perca de vista que relações pedagógicas e interpessoais facilitadoras para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, professores e gestores, se constroem ao longo do tempo, mesmo quando intencionadas. Importante ainda lembrar-se que a legitimidade do coordenador pedagógico é uma conquista cotidiana, na busca de formação sólida, de uma comunicação autêntica, de uma escuta atenta e de cultivar a leveza.

Fontes

ANDERSON, professor de Sociologia. *Questionário desenvolvido por Jeanny Meiry Sombra Silva*. São Paulo, 22 set. 2016.

BIANCA, professora de Biologia. *Questionário desenvolvido por Jeanny Meiry Sombra Silva*. São Paulo, 22 set. 2016.

CARLA, professora de Português. *Questionário desenvolvido por Jeanny Meiry Sombra Silva*. São Paulo, 22 set. 2016.

CÍNTIA, professora de Português. *Questionário desenvolvido por Jeanny Meiry Sombra Silva*. São Paulo, 22 set. 2016.

DIOGO, professor de Filosofia. *Questionário desenvolvido por Jeanny Meiry Sombra Silva*. São Paulo, 22 set. 2016.

ÉRICA, professora de Filosofia/Sociologia. *Questionário desenvolvido por Jeanny Meiry Sombra Silva*. São Paulo, 22 set. 2016.

JOÃO, professor de Geografia. *Questionário desenvolvido por Jeanny Meiry Sombra Silva*. São Paulo, 22 set. 2016.

LÚCIA, professora de Português. *Questionário desenvolvido por Jeanny Meiry Sombra Silva*. São Paulo, 22 set. 2016.

MARINA, professora de História. *Questionário desenvolvido por Jeanny Meiry Sombra Silva*. São Paulo, 22 set. 2016.

MURILO, professor de Matemática/Física. *Questionário desenvolvido por Jeanny Meiry Sombra Silva*. São Paulo, 22 set. 2016.

NELSON, professor de Português. *Questionário desenvolvido por Jeanny Meiry Sombra Silva*. São Paulo, 22 set. 2016.

PATRICK, professor de Matemática. *Questionário desenvolvido por Jeanny Meiry Sombra Silva*. São Paulo, 22 set. 2016.

RAFAEL, professor de Educação Física. *Questionário desenvolvido por Jeanny Meiry Sombra Silva*. São Paulo, 22 set. 2016.

RICARDO, professor de Matemática. *Questionário desenvolvido por Jeanny Meiry Sombra Silva*. São Paulo, 22 set. 2016.

Referências

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Um olhar para própria atuação: coordenadores pedagógicos e suas metáforas. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). *O coordenador pedagógico e seu desenvolvimento profissional na educação básica*. São Paulo: Loyola, 2022, p. 9-18.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 77-88.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Formação centrada na escola: das intenções às ações. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Loyola, 2013, p. 9-24.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alavarenga. A psicogenética walloniana e sua contribuição para a educação. In: AZZI, Roberta Gurgel; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves (Orgs.). *Psicologia e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 2-27.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SILVA, Jeanny Meiry Sombra (Orgs.). *Relações de poder na escola: emoção e razão*. Diários de Itinerância II. Campinas: Pontes, 2021.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo: Loyola, 2008, p. 91-102.
- CANÁRIO, Rui. A escola, o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, n. 6, p. 9-28, 1998.
- CANÁRIO, Rui. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. *Comunicações da Conferência*. Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007, p. 133-148.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. São Paulo, Heccus, 2013.
- SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PETRONI, Adriana; DUGNANI, Luciana. A dimensão do trabalho do coletivo na escola: intervenções com a equipe gestora. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Loyola, 2015, p. 53-72.
- WALLON, Henri. *Evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- WALLON, Henri. *O papel do outro na consciência do Eu*. São Paulo: Ática, 1986.
- WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.
- WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.