

LÉIA SOARES DE ABREU

**O PROFESSOR COORDENADOR NA ESCOLA PÚBLICA
ESTADUAL: SUA ATUAÇÃO FRENTE AOS CONFLITOS**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP
SÃO PAULO**

2006

LÉIA SOARES DE ABREU

**O PROFESSOR COORDENADOR NA ESCOLA PÚBLICA
ESTADUAL: SUA ATUAÇÃO FRENTE AOS CONFLITOS**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

**Orientadora: Prof. Dr^a. MARLI ELIZA DALMAZO AFONSO DE
ANDRÉ**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP
SÃO PAULO**

2006

LÉIA SOARES DE ABREU

**O PROFESSOR COORDENADOR NA ESCOLA PÚBLICA
ESTADUAL: SUA ATUAÇÃO FRENTE AOS CONFLITOS.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob
orientação da Prof^a. Doutora Marli Eliza Dalmazo
Afonso de André.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP
SÃO PAULO**

2006

Banca examinadora:

RESUMO

O foco desse estudo é a atuação de uma professora coordenadora diante dos conflitos que ocorrem no cotidiano de uma escola pública situada na periferia de São Paulo. Objetiva-se investigar como a professora lida com as situações de conflito e como os professores e os alunos percebem essa atuação. Optou-se por usar como modalidade de pesquisa o estudo de caso que permite analisar, em profundidade, uma unidade social complexa em sua totalidade e múltiplas relações.

Esse estudo apóia-se nos postulados de Thomas Gordon, psicólogo e educador que se dedicou, entre outras coisas, aos estudos sobre resolução de conflitos. Para a coleta de dados foram utilizados diferentes instrumentos: questionários para caracterização de 316 alunos, 5 professores, uma vice-diretora e uma coordenadora do período noturno e para levantamento de suas percepções; entrevistas com os professores e com a professora coordenadora, registros de observação das situações de conflito e análise de documentos escolares e de fichas dos alunos. Os respondentes apontaram qualidades pessoais na atuação da professora coordenadora diante dos conflitos, mostrando-se satisfeitos com sua atuação porque ela busca resolver os conflitos para os professores. Entretanto, essa atitude não permite que haja a mediação de conflitos, nem favorece a autonomia dos docentes porque o mediador deve ajudar as partes a encontrar a solução, de modo que possam satisfazer as necessidades de ambas. As situações analisadas revelam a importância de investir na formação docente no sentido de garantir essa autonomia, para que os professores possam resolver os conflitos presentes em sua prática educativa. A pesquisa aponta para a identificação dos conflitos como instrumento para ajudar a equipe escolar a compreender melhor a complexidade de sua realidade e criar clima favorável ao processo de ensino-aprendizagem que valorize os diferentes pontos de vistas e favoreça o respeito mútuo que é essencial para se estabelecer o diálogo entre as pessoas.

Palavras-chave: professor-coordenador, conflito, equipe escolar.

ABSTRACT

The focus of this study refers to a female coordinator teacher's performance in dealing with conflicts which occur in a quotidian public school located in the outskirts of São Paulo State. It is intended to investigate the manner with which the female teacher deals with the difficult situations, and how the teachers and the students perceive her performance. It was chosen to apply a case study as an aspect of research, which makes it possible to deeply analyze a complex social unit considered in its entirety and with regard to multiple relationships as well. This study leans on the postulates of Thomas Gordon, psychologist and educator, who was dedicated to, among other things, the studies concerning the resolution of school conflicts. Different instruments were utilized to gather the data: questionnaires to determine the perceptions and characterizations of 316 pupils, 5 teachers, one female sub-principal, and one female coordinator teacher who works at night.

Additional data was gathered through interviews with the teachers and the female coordinator, registration of the comments about the conflict circumstances, and the analysis of school documents and student forms. The people who participated in this study have pointed to personal qualities concerning the coordinator teacher's actions when dealing with the conflicts. They have shown satisfaction with her performance because she tries to solve the conflicts for the teachers. However, this attitude has not allowed the conflict mediation to always be successful. The analyzed situations reveal the importance of investment in the professional development of the teachers, guaranteeing their autonomy in order to make them ready to deal with present conflicts in their educative practice. The research points to the identification of the conflicts acting as an instrument that provides support to the school team, helping them to a better understanding about the complexity of their professional reality. This understanding creates the propitious atmosphere of a learning and teaching process which values different points of view and makes mutual respect possible, the essential quality needed to the establishment of a dialog among people.

Keywords: coordinator teacher, conflicts, school team.

*Aos meus alunos inesquecíveis,
carinhosamente.*

Agradecimentos

À Professora Doutora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, pela orientação competente, acolhedora e amiga.

Às Professoras Doutoras Laurinda Ramalho de Almeida e Luiza Helena Christov pelas preciosas contribuições oferecidas durante o Exame de Qualificação.

Aos Professores do Curso de Psicologia da Educação da PUC/SP, muito obrigada!

Ao Danilo e família, pelos momentos de ternura, paciência e carinho.

Aos meus pais Juvêncio e Conceição e à minha família.

Aos meus irmãos Adilson e Airson

À Leila, pela admiração e pela força.

Ao Wilson, pela ajuda e pelas críticas.

Ao Gilson e à sua esposa Nanci, pelos momentos de descontração.

À Cristiane Rodrigues, pela emoção e pelos sentimentos compartilhados.

Aos amigos: Cristiane Groppo, Tânia Morgado, Roberta Rotta, Camila Igari, Vivian, Mônica e a todos os colegas de curso, cujos nomes estão gravados em meu coração como sinal de agradecimento e respeito.

Ao Marcelo da APG, por seu empenho e carisma.

Ao Robert, que gentilmente me concedeu a autobiografia de Thomas Gordon.

Ao Tracy J. Toedtli, meu querido amigo, tão presente apesar da distância.

À Gilcéia G. Adão e família, por sua amizade em todos os momentos.

Aos companheiros: Nanci Ávila, Tobias, Lílian Rachel, Cida, Maria, Joani, Vera, Claudinei, Atevaldo, Idalécio, Claudenir, Diva, Rute, Luís, Sandra, Rosângela Barros, Cristiane, Valter, Deusdedit, Neusa, Kátia, Rosângela dos Santos, Socorro, Lúcia, José Carlos, Amélia e todos da escola em que leciono, pela amizade e carinho que o tempo não pode apagar.

Ao Flávio, por toda a sua ajuda e estímulo que me fizeram superar os momentos de desânimo.

À Márcia Breguês, por dividir minhas incertezas com dedicação e apreço.

Ao Fábio, por sua bondade e sabedoria ao compartilhar seus conhecimentos.

Aos participantes dessa pesquisa, pela colaboração em todos os sentidos.

Ao Governo do Estado de São Paulo pelo apoio financeiro que viabilizou esse estudo.

A Deus, pela constante força que impulsiona minha vida...

***A paz não pode ser mantida à força. Somente
pode ser atingida pelo entendimento.***

(Albert Einstein)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1. APRESENTAÇÃO

1.1- Apresentação Pessoal.....	14
--------------------------------	----

CAPÍTULO 2. PROPONDO O PROBLEMA DE PESQUISA

2.1- O problema de pesquisa.....	16
2.2- Justificativa.....	17
2.3- A função do professor coordenador.....	20
2.4- O professor coordenador, um mediador de conflitos?.....	23
2.5- Objetivos.....	27

CAPÍTULO 3. EIXOS DE ANÁLISE

3.1-Thomas Gordon: Um olhar sobre os conflitos	28
3.2- O professor coordenador e a Educação Continuada.....	38
3.3- Dialogando com outras pesquisas.....	41

CAPÍTULO 4. METODOLOGIA

4.1- Os sujeitos da pesquisa.....	47
4.2- Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	52

CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

5.1- Apresentação do Cenário do estudo: A escola.....	55
5.2- Análise e discussão da entrevista com a professora coordenadora.....	57
5.3- Apresentação e análise dos quadros dos principais conflitos observados....	64
5.4- Considerações feitas pelos professores e alunos sobre a atuação da professora coordenadora frente aos conflitos.....	73

CAPÍTULO 6- À GUIA DE CONCLUSÃO.....	79
---	-----------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
--	-----------

ANEXOS

Anexo 1- Formulário I - Coleta de Dados: Questionário para os professores.....	86
Anexo 2- Formulário II - Coleta de Dados: Questionário para caracterização dos alunos.....	88
Anexo 3- Roteiro de Entrevista com a professora coordenadora.....	90
Anexo 4- Registros de Campo.....	91

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. Tabela I- Idade dos alunos que estudam no Ensino Médio do período noturno.....	51
2. Tabela II - Alunos que trabalham.....	51
3. Quadro 1- Principais conflitos entre professores e alunos.....	65
4. Quadro 2- Principais conflitos entre a professora coordenadora e os professores.....	67
5. Quadro 3- Outros conflitos observados.....	69

CAPÍTULO 1. APRESENTAÇÃO

Corremos riscos e por correremos riscos somos tão livres...

(Joel Martins)

1.1-Apresentação Pessoal

***H**á sete anos trabalho como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa em uma escola pública localizada na periferia de São Paulo. Leciono para todas as séries do Ensino Fundamental e Médio.*

Gosto de minha profissão e creio que o amor ao meu trabalho, aliado à necessidade de sobrevivência, me faz despertar a cada amanhecer para assumir com muita determinação o meu papel, junto com os outros “atores” da escola que se empenham para que nossos jovens possam se apropriar de conhecimentos, atitudes, valores que lhes permitam uma inserção ativa na sociedade.

Acredito na educação e sei que ela tem um papel fundamental para uma mudança positiva e significativa no futuro do país porque, como afirma Imbernón (2000, p.27), ela tem o poder de emancipar as pessoas, de ajudar a torná-las mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social.

Sei que ainda há muito a ser feito, principalmente no que se refere à nossa valorização profissional, mas é preciso tentar superar as dificuldades e seguir adiante para que possamos, coletivamente, encontrar caminhos que conduzam a melhorias pedagógicas, profissionais e sociais.

Sinto-me útil, demonstro esperança diante das incertezas, da violência e das diversas situações inusitadas com que me deparo todos os dias na escola. Busco participar das mais diversas atividades que acontecem no dia-a-dia da escola, pois elas melhoram o meu convívio com os alunos, com os docentes e com a comunidade escolar.

Tenho preocupações com as questões que envolvem o cotidiano escolar. Esse interesse surgiu desde o início de minha carreira profissional, ao perceber que muitas situações que vivenciei em minha prática educativa diária, eram também enfrentadas por colegas de profissão. Fiz vários cursos, buscando a compreensão da dinâmica do processo educativo e tentei ligar o que aprendia nos cursos com a minha prática diária.

Foi por causa desta prática profissional, pela experiência que adquiri ao enfrentar vários problemas, ao longo destes sete anos, que comecei a pensar em meu problema de pesquisa. No começo foi um problema: momentos de ansiedade e incertezas diante de tantos assuntos que considerava relevantes e necessários para serem pesquisados.

Percebi, no encontro com minha orientadora, que esta ansiedade é natural para quem está iniciando o aprendizado da pesquisa e que, com a passar do tempo, ela diminui, dando lugar a novas sensações: de equilíbrio, de amadurecimento, de esperança, de realização...

CAPÍTULO 2. PROPONDO O PROBLEMA DE PESQUISA

*A pesquisa
É a surpresa, a cada descoberta,
De se ver recuar as fronteiras do desconhecido,
Como se a natureza, cheia de mistérios,
Procurasse fugir de seu descobridor.*

(Gérard B.Martin)

2.1– O problema de pesquisa

No exercício da docência, tanto nos períodos diurno e noturno, pude perceber a importância de um agente articulador dentro da unidade escolar: o professor coordenador.

Observei que as diversas situações de conflitos presentes no dia-a-dia da escola, tais como brigas e discussões entre professor e aluno, principalmente no período noturno, em que a maioria dos alunos é adolescente entre 15 e 18 anos, impulsionavam os professores a buscar o auxílio do professor coordenador.

Em 2003, uma professora que trabalhava conosco no período da tarde se inscreveu para ser professora coordenadora no período noturno. Começou a exercer o cargo neste mesmo ano e demonstrou interesse em conhecer e ajudar os professores a resolver os problemas que estavam ocorrendo em sala de aula. Com isso, pude perceber na prática diária, a complexidade e a importância da função de professor coordenador para a escola.

Comecei a me interessar pelos desafios constantes com que se depara o professor coordenador ao exercer sua função, um deles, o de interromper as atividades que está fazendo para atender a solicitação de um professor em sala de aula para resolver situações de conflito.

Portanto, o problema focalizado nessa pesquisa originou-se da minha vivência como professora e da observação do trabalho de uma professora coordenadora. Acredito que as situações de conflitos entre professores e alunos seja uma das importantes questões da educação na atualidade, porque os conflitos estão presentes nas diversas interações que permeiam o processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, proponho a reflexão acerca dos seguintes questionamentos: Quais as situações de conflito mais comuns no processo pedagógico de uma escola situada na periferia da Grande São Paulo? Como o professor coordenador age e reage diante dessas situações? Como os professores e os alunos percebem a atuação do professor coordenador ao lidar com essa realidade?

Essa pesquisa tem por objetivo discutir essas questões diante das diversas situações comuns observadas em uma escola pública situada na periferia da Grande São Paulo. Com afirma André (2003, p.14) conhecer a realidade concreta da escola é essencial para que possamos buscar alternativas e verificar como a escola participa do processo de socialização e emancipação das pessoas. Segundo André (2003):

A vida cotidiana da escola se constrói mediante múltiplos processos – os sujeitos que atuam em cada instituição se organizam, estabelecem relações, reagem de forma muito particular diante das normas do sistema educativo e aos desafios que enfrentam no seu dia-a-dia, “fabricando” um cotidiano próprio. Conhecer como cada instituição se apropria das normas do sistema educativo e como reage diante dos desafios cotidianos, investigar as formas de relação estabelecidas, os mecanismos de apropriação ou resistência, as “saídas” encontradas é tarefa das mais relevantes (p.14)

2.2- Justificativa

Por sua complexidade, o ambiente escolar favorece a ocorrência de conflitos que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Mas, qual a concepção de conflito que assumimos nesse estudo?

Iniciamos com a definição de conflito feita por Wagner & Hollenbeck (2002) que, mesmo não se referindo ao ambiente escolar, nos convidam a uma melhor compreensão sobre o tema. O conflito, para esses autores, é um processo de oposição e confronto que pode ocorrer entre indivíduos ou grupos nas organizações, geralmente decorrente de relações de poder e competição.

Wagner & Hollenbeck (2002) afirmam que o conflito pode ser benéfico quando é resolvido de forma a permitir discussão, ajudando a estabilizar e integrar as relações interpessoais e a manter o nível de motivação necessária para a busca de inovações e mudanças.

Ao abordar os conflitos no ambiente escolar, Izabel Galvão (1998), também afirma que existe um valor construtivo nos conflitos. De acordo com ela, a atitude que temos diante deles é fundamental e seu valor só é descoberto quando ele se torna ponto de partida para a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Essa visão positiva de conflito também é compartilhada por Nascimento e Sayed (2002) ao discutirem a administração de conflitos. Segundo esses autores, o conflito é a fonte de idéias novas, não pode ser contido, nem eliminado, mas se faz necessário conhecê-lo porque somente ao conhecer o conflito, poderemos trazê-lo para uma discussão aberta, explorando-o sob diferentes pontos de vista.

Na concepção de Thomas Gordon (1974, p.181), conflito quer dizer batalhas e colisões que ocorrem entre duas ou mais pessoas, quando seus comportamentos interferem no comportamento dos outros ou, na realização das necessidades dos outros, ou ainda, quando seus valores são diferentes. O autor afirma que o verbo conflitar significa mostrar antagonismo ou combater em batalha. Para chegar a essa definição, o autor discorre sobre o sentido etimológico da palavra, apontando a definição dada pelo dicionário Webster's: "conflito - derivado do Latim *conflictus*; Sinônimo de: colisão, batalha, guerra, e desacordo" (p.181).

Essas definições fundamentam nossa convicção acerca da importância de investigar os conflitos presentes no cotidiano escolar, tendo como o foco, a atuação de uma professora coordenadora diante de situações de conflito presentes na

realidade em que atua. Nessa investigação, compartilho a noção de conflito operacionalizada por Galvão (2004) que concebe os conflitos como atos de oposição, que podem se expressar por diferentes condutas (p.26). Acredito no valor construtivo do conflito que pode nos levar a uma maneira saudável e inteligente de manter o respeito pela pluralidade de idéias e pela diversidade de opiniões.

Quando os conflitos ocorrem, o professor coordenador, geralmente, é a pessoa mais solicitada pela equipe escolar para resolvê-los, mas no exercício de sua função, o professor coordenador trabalha num ritmo acelerado composto por atividades diversas que incluem: organizar e executar os horários coletivos de trabalho pedagógico, lidar com a direção, os pais, os professores, a diretoria de ensino, participar de cursos, ler os comunicados das atividades que estão ocorrendo na escola, elaborar relatórios, etc. Em meio a essa diversidade de tarefas, geralmente, não sobra muito tempo para que se dedique a articular a equipe escolar para lidar com os conflitos.

A identificação dos conflitos, segundo Archangelo (2003), permite ao professor coordenador diagnosticar, ou seja, fazer uma análise da instituição, identificando alguns “*pontos de estrangulamento presentes nas relações*” da escola (p.142). Para a autora, o coordenador precisa “*conhecer e fazer conhecer*”, sendo fundamental uma perspectiva de leitura e interpretação de conflitos. Segundo ela:

A identificação de conflitos permite que o foco do trabalho possa ser direcionado adequadamente, evitando o fracasso certo de atividades muito bem planejadas, mas pouco pertinentes para determinados contextos (p.142).

Cabe ao professor coordenador a tarefa de propor à equipe escolar a reflexão sobre os conflitos escolares para melhor conhecê-los e atuar sobre eles. Para Izabel Galvão (2004), a compreensão e análise dos conflitos é condição necessária para que não se construa uma equação de igualdade entre conflito e violência, tão comum na realidade de muitas escolas situadas na periferia das grandes cidades.

Em entrevista ao jornal “Sou da Paz”, Galvão (2001) explica que o problema da violência inclui também atos mais sutis como discriminação, preconceito e exclusão. Para a autora, é possível colocar sob o termo violência escolar fenômenos muito heterogêneos, que vão desde atos reconhecidos como crime ou delito, até um conjunto de incivildades, ou seja, ações cotidianas que desrespeitam o direito de cada pessoa, instaurando um clima de insegurança e medo. Já o conflito, segundo a autora, é necessário à vida, inerente e constitutivo, tanto da vida psíquica, como da dinâmica social. Galvão (2004, p.14) define o conflito como *“a sociedade em movimento”*.

Assim, ressaltamos a importância de investigar as situações comuns de conflito em uma escola pública da Grande São Paulo, verificando como a professora coordenadora age e reage diante dos conflitos e, como os professores e alunos percebem a sua atuação, porque a identificação dos conflitos pode servir de eixo para a reflexão sobre as práticas pedagógicas presentes no contexto educativo.

Verificar a atuação da professora coordenadora e a percepção de professores e alunos sobre sua maneira de atuar parece ser uma alternativa possível para revelar as inter-relações presentes na escola, visando a um processo de reconstrução do cotidiano escolar.

2.3 - A função de professor coordenador

O plano de carreira, instituído pela Lei Complementar 836/97 do Estado de São Paulo, criou o posto de trabalho de professor coordenador. O docente para ocupar essa função precisa ter 3 (três) anos de exercício no Magistério Público Oficial de 1º e/ou 2º grau da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

De acordo com o artigo 4º, do Decreto nº 40.510 de 4 de dezembro de 1995, as unidades escolares contarão com docentes designados para os postos de trabalho destinados à função de coordenação, na área pedagógica, nos períodos diurno e noturno. Atualmente, a designação do professor coordenador está regulamentada pela Resolução S.E. nº 35, de 7/04/2000 que dispõe sobre o

processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de professor coordenador em escolas da rede estadual de ensino.

A Resolução 35/2000 enfatiza a atuação do professor coordenador no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola. Ele deve fazer a articulação e integração da equipe escolar no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, com o objetivo de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Essa Resolução salienta o importante papel do professor coordenador para garantir a integração curricular no ensino fundamental e médio e potencializar o trabalho articulado entre a escola e as equipes de supervisão e da oficina pedagógica da diretoria de ensino.

De acordo com o artigo 1º. da Resolução 35/2000, as unidades escolares da rede estadual de ensino contarão com posto(s) de trabalho destinado(s) às funções de professor coordenador, na seguinte conformidade:

- Um professor coordenador, para as escolas que mantenham, no mínimo, 12 classes em dois ou mais turnos;
- Dois professores coordenadores, para as escolas que mantenham, no mínimo, 12 classes em dois ou mais turnos diurnos e 10 classes no noturno.

Essa mesma resolução esclarece que é de responsabilidade do docente designado para o exercício das funções de professor coordenador:

- Assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas desenvolvidas pela unidade;
- Auxiliar a direção da escola na coordenação dos diferentes projetos, inclusive os de reforço de aprendizagem;
- Assessorar a direção da escola na relação escola/comunidade;
- Subsidiar os professores no desenvolvimento de suas atividades docentes;
- Potencializar e garantir o trabalho coletivo na escola, organizando e participando das HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo);
- Executar, acompanhar e avaliar as ações previstas no projeto pedagógico da escola.

Os requisitos necessários para o exercício das funções de professor coordenador são:

- Ser portador de licenciatura plena;
- Contar com, no mínimo, 3 anos de experiência como docente;
- Estar vinculado à rede estadual como docente.

A escolha do professor coordenador é desencadeada pelo dirigente regional de ensino que constitui uma comissão encarregada da organização do processo de seleção. Essa comissão é composta por supervisores de ensino e ATPs (Assistentes Técnicos Pedagógicos) da oficina pedagógica.

O processo de seleção e escolha para as funções de professor coordenador compreende as seguintes etapas:

- Realização de prova em âmbito de Diretoria de Ensino;
- Credenciamento, em nível de Diretoria de Ensino, para apresentação de proposta de trabalho junto às unidades escolares da própria Diretoria ou de outras;
- Elaboração e apresentação de proposta de trabalho junto à unidade escolar;
- Indicação pelo Conselho de Escola da unidade pretendida.

Ao elaborar sua proposta de trabalho, o professor coordenador deve definir os objetivos que quer atingir, estabelecendo as prioridades, deve levar em conta o contexto escolar e a situação concreta da escola, conforme afirmou Almeida (2003, p.44). A autora ressalta que essa proposta faz parte de uma mais ampla: o Projeto Pedagógico da Escola (p.45).

Acredito na atuação do professor coordenador como agente articulador da equipe escolar, porque ele exerce uma posição de liderança que torna possível dialogar com os envolvidos no processo educativo. Esse diálogo só será efetivo se as ações forem planejadas de maneira integrada e, se houver parceria entre o coordenador e a equipe escolar.

Esse processo dinâmico exige seriedade, responsabilidade e ética, ou seja, o professor coordenador deve desenvolver, como afirma Orsolon (2001), uma ação intencional, em conexão com a organização e gestão escolar e um trabalho coletivo, integrado com os atores da comunidade escolar (p.19).

2.4 – O professor coordenador, um mediador de conflitos?

Estudar a atuação do professor coordenador como mediador exige, antes de tudo, identificar o conceito de mediação aqui utilizado: ele se apóia na psicologia sócio-histórica de Lev Semenovitch Vygotsky. Este autor se dedicou, entre outros, a estudos sobre a origem cultural das funções psíquicas superiores do ser humano. Um de seus pressupostos fundamentais é a idéia de que o ser humano se constitui enquanto tal a partir da interação social. Em seus estudos sobre os postulados de Vygotsky, Oliveira (1997) recorda o conceito de mediação proposto por Vygotsky, afirmando que em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (p. 26). A presença de elementos mediadores introduz um elo nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas ao longo do desenvolvimento do indivíduo, assim, as relações mediadas passam a predominar sobre as diretas.

Na gestão de conflitos, o tema nos remete à pesquisa realizada por Lidercy Prestes Aldenucci (2001) que apresenta a mediação como uma alternativa para lidar com os conflitos na escola. Para o autor, *a escola é um grande laboratório das inter-relações* (p.13). Nela estão presentes os diversos tipos de conflito, de diferentes intensidade e complexidade. O autor acredita que a mediação de conflitos na escola permite uma nova visão sobre eles, uma oportunidade de transformação e crescimento.

Aldenucci (2001) buscou apoio teórico no método da mediação desenvolvido, segundo ele, pela Escola de Direito da Universidade de Harvard e com enfoque na Escola Transformadora (p.15). De acordo com o autor, o objetivo principal da mediação é melhorar o relacionamento e a comunicação entre as pessoas envolvidas numa disputa, para que elas próprias possam resolver seus

problemas de maneira cooperativa em que as necessidades de ambos sejam satisfeitas. Para que isso aconteça, ele afirma ser necessário redimensionar o valor das interações sociais no contexto escolar, para que seja possível compreender as dimensões que compõem esse cotidiano.

Para investigar e desvendar as situações presentes no cotidiano escolar, André (2003, p.14) salienta a importância do estudo da atividade humana na sua manifestação mais imediata que é o existir e o fazer cotidianos. Escrevendo sobre como desenvolver estudos sobre o cotidiano escolar, André (2003) afirma que:

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, 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 e a atuação de cada sujeito neste complexo interacional em que ações são - ou não- implementadas e relações são estabelecidas e modificadas (p.15).

A “lente de aumento” exige um olhar cuidadoso, esse olhar permite não somente enxergarmos mais longe, mas olharmos além do que enxergamos à primeira vista. A “lente de aumento” proposta por André pode ser associada à amplitude e a profundidade do olhar, propostas por Imbernón (2000a, p.77-78) que consiste em ultrapassar o olhar imediato, de curto alcance e estimular um segundo olhar, mais amplo e profundo.

Faço uma tentativa de “um segundo olhar”, utilizando “a lente de aumento” para conseguir captar os pequenos detalhes que ocorrem nas interações entre os sujeitos de uma unidade escolar. Busco enxergar com mais clareza situações de conflitos que ocorrem no dia-a-dia da escola.

Se o professor coordenador se propuser a observar as interações com esses olhares, poderá identificar a expressão de pontos de vistas diversos que se fazem presentes nas relações escolares e chegar a uma visão mais nítida de sua realidade. A grande importância dessa observação atenta reside no fato de o professor coordenador ocupar uma posição fundamental em relação à equipe

escolar em seu trabalho cotidiano. Nesta posição, ele pode assumir um papel mediador nas relações interpessoais e nas diversas situações de conflitos presentes no dia-a-dia da escola.

Almeida (2001, p.78) nos convida a prestarmos mais atenção no outro, ela aborda as habilidades de relacionamento interpessoal: um olhar sem pressa, ou “o olhar atento” que perceba as mudanças, as semelhanças e as diferenças; “o ouvir ativo” capaz de captar “as diversas vozes em momentos ricos de interação” e o “falar autêntico” que ultrapassa a fala unilateral e permite um diálogo verdadeiro. Essas habilidades podem facilitar a percepção do professor coordenador sobre as necessidades de sua equipe escolar e favorecer sua atuação como agente transformador da realidade em que está inserido, para que possa buscar, junto à sua equipe, as melhores alternativas no ato da tomada de decisões.

Orsolon (2000), indica um dos caminhos que o coordenador pode tomar como um dos agentes de transformação na/ da escola:

... a necessidade do direcionamento político de toda a equipe escolar, no sentido de explicitar seus compromissos com uma prática pedagógica verdadeiramente transformadora. Essa seria uma maneira de garantir que os atores, de seus diferentes lugares – professor, coordenador, diretor, pais, comunidade e alunos – colocassem suas necessidades, expectativas e estratégias em relação à mudança, e, dessa forma construíssem um efetivo trabalho coletivo em torno do projeto político pedagógico da escola (p.82).

Esse direcionamento político apontado por Orsolon, também é abordado por Imbérnon (2000b, p.93), ao tratar dos grandes desafios que os educadores têm em um futuro próximo: não serem apenas expectadores passivos, mas “sujeitos-atores”, que devem realizar uma análise das diversas formas de desigualdade e opressão, tanto na escola como na sociedade. De acordo com ele, é preciso envolver-se na busca de uma nova prática social, que ajude o ser humano a inserir-se na sociedade de maneira ativa, como elemento de transformação. De acordo com Imbernón (2000b):

Para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar

definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição. (p.7-8)

Se a equipe escolar tiver condições de trabalhar integradamente poderá lidar de maneira adequada com as situações de conflito e educar realmente na vida e para a vida, como sugere Imbernón (2000b).

As escolas se caracterizam por viver diversos tipos de conflito, de diferentes intensidade e complexidade, conforme afirma Aldenucci (2001). Para o autor, as pessoas, geralmente, usam suas próprias técnicas para resolver os conflitos como se distanciarem uma das outras ou se agredirem verbal ou fisicamente. Na escola, há o “jogo de culpa” improdutivo e destrutivo em que a escola culpa a família e vice-versa que dificulta cumprir o papel de *ensinar a complexidade de ser cidadão*.

O professor coordenador ao atuar como um mediador de conflitos na escola, precisa possibilitar a criação de espaços para a participação da equipe escolar, da comunidade e dos próprios alunos.

A mediação melhora a convivência e a interação entre as pessoas porque faz com que elas reconheçam o conflito como algo positivo, inerente à vida, como um elemento capaz de fazê-las repensar a maneira como enxergam as outras pessoas, ou seja, um elemento que prepara as pessoas para lidar com as diferenças. Nesse sentido, Aldenucci (2001, p.40) diz que um processo de resolução de conflito precisa ser desenhado para criar um estado de uniformidade, ou convergências de propósitos, métodos ou condutas. Para o autor, a solução positiva de um conflito depende das convergências de interesses que causem o menor dano mútuo ou que diminuam as forças de oposição.

A atuação do professor coordenador como mediador de conflitos exige uma nova postura por parte dos profissionais da educação e um novo olhar sobre os conflitos no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, Gadotti (2003) afirma

que a competência do professor não se mede pela sua capacidade de ensinar, mas pelas possibilidades que constrói para que as pessoas possam aprender a viver e conviver melhor (p.27).

2.5 - Objetivos

Com base nas considerações sobre a importância que tem o professor coordenador na mediação de conflitos, o objetivo desse estudo é:

- Analisar a atuação do professor coordenador frente aos conflitos escolares.

Esse objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar as situações de conflito mais comuns no período noturno de uma escola situada na periferia da Grande São Paulo;
- Verificar como a professora coordenadora lida com essas situações de conflito;
- Verificar a percepção da professora coordenadora sobre as situações de conflito enfrentadas na escola;
- Verificar como os professores e os alunos da escola percebem a atuação da professora coordenadora frente aos conflitos.

CAPÍTULO 3. EIXOS DE ANÁLISE

A vida só é possível reinventada.
(Cecília Meireles)

3.1- Thomas Gordon: Um olhar sobre os conflitos

Ao focalizarem o gerenciamento de conflitos, os autores: Linda Campbell, Bruce Campbell e Dee Dickinson (2000, p.157) ressaltam que as escolas podem desempenhar um papel importante no ensino de maneiras de se lidar com os conflitos.

A obra desses autores, originalmente publicada sob o título *Teaching and Learning Through Multiple Intelligence*, traduzida por Magda França Lopes com o título *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*, foi enviada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo às escolas públicas, há mais ou menos quatro anos, como parte do programa de melhoria e expansão do Ensino Médio.

O livro trata de vários temas considerados fundamentais para uma educação de excelência. Os autores consideram os conflitos como parte inevitável da vida e afirmam que as situações conflitantes podem ser vistas como desafios capazes de ensinar as pessoas a lidar com as discordâncias.

Segundo os autores, uma das maneiras de se iniciar o gerenciamento de conflitos é identificar suas causas. Os autores apresentam uma lista das causas mais comuns dos conflitos. São elas:

- Necessidades individuais não estão sendo satisfeitas;
- O poder está sendo distribuído de maneira desigual;
- A comunicação é ineficaz ou não-existente;
- Os valores ou as prioridades diferem;
- A percepção de uma situação varia;
- As abordagens da aprendizagem ou as personalidades diferem.

Para os autores, entender e saber lidar com a fonte do conflito são tarefas necessárias para buscar soluções positivas para essas situações. O gerenciamento de conflito é uma das contribuições que nos remetem a alguns dos pensamentos elaborados pelo americano Thomas Gordon (1974).

Thomas Gordon nasceu na pequena cidade de Paris, Illinois, nos Estados Unidos, em 11 de Março de 1918. Membro do Departamento de Psicologia e do *Counseling Center*, da Universidade de Chicago, foi o fundador da *Gordon Training International*, uma organização internacional para o treino das relações humanas. Morreu em 26 de Agosto de 2002, aos 84 anos, devido a um câncer na próstata.

Psicólogo e educador dedicou-se, entre outras coisas, aos estudos sobre resolução de conflitos. Dr Gordon, como era conhecido, passou mais de 50 anos de sua vida ensinando a pais, professores e líderes um modelo de habilidades para a comunicação e a resolução de conflitos, de modo que as pessoas pudessem criar e manter relações satisfatórias em casa, nas escolas e no local de trabalho. Seu modelo foi baseado em uma forte crença de que o uso do poder coercivo prejudica as relações humanas. Começou a aplicar esse modelo em meados dos anos 50.

Em 1962, desenvolveu o curso “*Parent Effectiveness Training*”, mais conhecido como “P.E.T.” e deu a primeira aula para um grupo de 14 pais, em Pasadena, na Califórnia. O curso foi bem aceito e se tornou tão popular que Gordon começou a treinar instrutores nos Estados Unidos para que ensinassem em outras comunidades. Assim, o curso se espalhou e alcançou todos os estados americanos. Nos anos seguintes atravessou as fronteiras norte-americanas, envolvendo mais de um milhão de participantes de 40 países.

Em 1970, Thomas Gordon escreveu também o livro “*Parent Effectiveness Training*”(P.E.T), publicado em trinta e três línguas, que vendeu mais de cinco milhões de cópias.

Thomas Gordon percebeu que o mesmo modelo poderia ser aplicado em vários espaços de relações humanas. Dessa maneira, escreveu livros para professores (*Teacher Effectiveness Training-T.E.T*), líderes (*Leader Effectiveness*

Training-L.E.T) e formulou programas baseados nesses livros. Mais de 200.000 professores participaram do curso T.E.T.

Em reconhecimento ao seu trabalho, Thomas Gordon foi indicado para o prêmio Nobel da Paz em 1997, 1998 e 1999. A organização que fundou em 1974, a Gordon Training International, continua seu trabalho, sendo liderada por sua esposa Linda Adams e sua filha Michelle Adams.

Thomas Gordon tem como base de sua obra as três condições facilitadoras de aprendizagem propostas por Rogers¹ (1985) e consideradas por Gordon, como essenciais para um relacionamento positivo: autenticidade, consideração positiva e empatia. Essas habilidades são necessárias ao professor coordenador porque como afirma Almeida (2003, p.39), ele desenvolve uma relação de ajuda nas relações interpessoais que mantém na escola. Para a autora, é preciso que ele identifique as habilidades que já possui, buscando desenvolvê-las, reforçá-las ou adquirir habilidades novas.

Mahoney e Almeida (2002, p. 66) discutem essas condições no contexto do trabalho do professor e indicam:

- Autenticidade ou congruência: Quando o professor é uma pessoa real, transparente, consciente dos sentimentos que está experienciando naquele momento e é capaz de comunicá-los ao aluno;
- Consideração positiva ou apreço, aceitação, confiança: Quando o professor é capaz de apreciar o estudante, apreciar seus sentimentos, suas opiniões, sua pessoa, aceitando-o como uma pessoa diferente, que tem valor por si mesma. Trata-se de uma crença de que o outro é, de algum modo, fundamentalmente digno de confiança;
- Empatia ou compreensão empática: Quando o professor é capaz de se colocar no lugar do outro e compreender suas razões e reações. Trata-se de saber encarar o mundo pelos olhos do estudante.

¹ Carl Ransom Rogers (1902-1987) Americano, formado em História e Psicologia, aplicou à Educação princípios da Psicologia Clínica, foi psicoterapeuta por mais de 30 anos, sua linha teórica é a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), explicada por ele no livro *Um jeito de ser*, publicado em 1980.

Thomas Gordon (1974) reúne essas condições em duas habilidades. São elas:

- O ouvir ativo ou escuta ativa;
- Mensagem eu ou mensagem na primeira pessoa.

A habilidade do “ouvir ativo” consiste em captar o que está por trás da fala. Almeida (2000) explica que “esta habilidade constantemente testa o que está sendo ouvido com o que está sendo dito” (p.79). Quando alguém é ouvido, afirma Almeida (2000) sente-se valorizado e aceito e se apresenta sem medo e sem receios. Mahoney e Almeida² (2002) consideram o ouvir ativo um recurso capaz de criar um relacionamento de confiança.

O professor coordenador pode utilizar-se dessa habilidade do ouvir ativo para estabelecer um clima de empatia e captar o que está envolvido nas mensagens que a equipe escolar está transmitindo a ele, o que facilita sua atuação e sua compreensão da dinâmica das relações interpessoais na escola.

Uma outra habilidade importante proposta por Gordon é a mensagem-eu ou mensagem na primeira pessoa, que consiste em uma linguagem de aceitação. Mahoney e Almeida (2002) explicam essa habilidade de uma maneira simples:

Se o professor disser algo a respeito de como se sente sobre o comportamento do aluno ou como o comportamento do aluno o afeta, teremos uma mensagem na primeira pessoa. (2002, p.71)

Para Thomas Gordon, a mensagem na primeira pessoa tem alta probabilidade de promover o desejo de mudar porque contém o mínimo de avaliação negativa e não prejudica o relacionamento. O autor afirma que o aluno poderá enxergar o professor como uma pessoa real, autêntica, se o professor assumir a responsabilidade de revelar seus próprios sentimentos.

² A escolha das autoras para a definição das habilidades propostas por Thomas Gordon deve-se à maneira objetiva que elas abordam o tema no livro *As relações interpessoais na formação de Professores* (2002,p.65-78)

Com o uso da mensagem em primeira pessoa, os alunos sentem-se mais aceitos e têm maior liberdade de expressão, aceitando melhor seus próprios limites e, os dos outros. Segundo Mahoney e Almeida (2002), a experiência tem mostrado que a mensagem na primeira pessoa não tem impacto sobre o aluno a menos que mostre o efeito negativo concreto sobre o professor ou sobre a classe (p.72). Isso significa que os alunos precisam saber os efeitos negativos que suas ações provocam sobre outras pessoas, quais os sentimentos que afloram nos outros em razão de suas atitudes.

Em seu curso para professores, Thomas Gordon afirmou que é imprescindível um elo entre o professor e o aluno, dando enfoque à qualidade do relacionamento entre eles. O professor deve preparar os jovens para que aprendam a assumir responsabilidade pelos seus comportamentos.

Da mesma forma que na relação professor-aluno, o professor coordenador pode criar um elo com a equipe escolar, preocupando-se com o relacionamento saudável que favorece o processo de ensino-aprendizagem.

Em relação aos jovens, Gordon acredita que enquanto eles forem educados e controlados por meio de punições ou ameaças de punições, prêmios ou promessas de prêmios, eles ficarão confinados à infantilidade, com poucas chances de crescimento. Para o autor, quando os alunos assumem a responsabilidade de resolver seus próprios problemas, demonstram estar adquirindo crescimento no sentido de auto-responsabilidade e auto-confiança. Considerando os problemas disciplinares, seus cursos revelam que somente alguns poucos professores foram preparados para resolver os inevitáveis tumultos e desordens de jovens cheios de energia quando adentram as salas de aulas

Esse autor afirma que quase todos os professores resolvem os conflitos utilizando-se da abordagem “quem ganha/quem perde” (p.182), que é baseada em filosofias do poder. Essa abordagem consiste em acreditar que só existem duas escolhas diante dos conflitos: ganhar ou perder. Assim, o relacionamento aluno-

professor é visto como uma disputa de poder, um confronto que os professores acreditam que não podem perder, nem deixar que os alunos ganhem. Ele afirma que quando o conflito aparece, a maioria dos professores tenta solucioná-lo como se ele fosse algo pernicioso, um confronto que precisa ser ganho e que deve ser evitado. Dessa maneira, os alunos encaram seus professores como inimigos que precisam ser derrotados por quaisquer que sejam os meios.

O professor coordenador, ao nosso ver, pode propor a reflexão aos professores para que eles entendam a importância de não utilizarem a abordagem do ganha/perde. As regras serão previamente discutidas e os professores devem tentar manter a ordem em salas de aula sem o uso do poder coercivo. O modelo sem perdedor é, para Gordon, a maneira possível de se resolver os conflitos com cooperação e respeito mútuo.

Thomas Gordon afirma que os professores têm dificuldade para compreender que os conflitos fazem parte das relações humanas e ressalta que o mais importante é tentar gerenciá-los de maneira satisfatória para os envolvidos. Segundo ele, as atitudes permissivas de alguns professores, ao tolerarem comportamentos inaceitáveis dos alunos, são prejudiciais ao relacionamento.

O professor coordenador pode propor aos professores que revejam essa postura, orientando-os a questionar se a permissividade faz parte da profissão docente. O autor diz que os professores não podem continuar acreditando que com atitudes permissivas estão reduzindo a possibilidade de quaisquer danos psicológicos aos alunos. Thomas Gordon salienta que, dificilmente são abordados os danos psicológicos causados ao professor, que geralmente são conseqüências das atitudes permissivas.

De acordo com o autor, não importa a natureza nem o tamanho do conflito, pode ser um pequeno desacordo ou uma batalha campal, mas a causa é sempre a mesma: uma das partes ou ambas as partes estão dificultando que a outra realize suas necessidades. Thomas Gordon afirma que, os conflitos não podem ser encarados como uma batalha a ser vencida, uma luta pelo poder. Para ele, o poder na mente das pessoas está intimamente relacionado com a autoridade e

muitas pessoas acreditam que é obrigatório ter autoridade para ter o poder e vice versa. Ele ressalta que essa visão está presente também nas escolas.

Thomas Gordon explica que os termos “autoridade” e “poder” são tão mencionados nas discussões sobre conflitos nas escolas que por esse motivo se faz necessário rever esses conceitos com mais atenção. Segundo Gordon (1974), se perguntarmos a cem professores se eles precisam usar a autoridade para controlar os alunos em sua sala de aula, noventa e nove, possivelmente, responderiam que sim (p.191). Essa resposta ocorre, segundo ele, porque essa idéia está profundamente enraizada na maneira como os pais educam seus filhos na sociedade. Para ele, poucos pais questionam a necessidade de usar a autoridade para comandar, controlar, disciplinar, e treinar seus filhos. O autor acredita que muitos pais e professores não têm a menor idéia de como a autoridade corrói e destrói relacionamentos humanos.

O professor coordenador deve agir com habilidade e perícia, principalmente se ele estiver lidando com situações de conflitos que envolvem adolescentes, porque eles, de acordo com Gordon, não aceitam que a autoridade seja imposta. O autor aponta que a punição e a premiação são utilizadas, com mais freqüência, pelos professores com os alunos mais jovens porque eles acatam o que o professor diz sem muitos questionamentos. Já os adolescentes não aceitam facilmente a punição, o que leva os professores a se sentirem impotentes por não conseguir controlá-los.

Para pensarmos sobre como lidar com esses adolescentes, o autor nos convida a lembrarmos os nossos próprios sentimentos e os correspondentes mecanismos de reação que utilizávamos quando éramos jovens. Dessa maneira, Thomas Gordon estabelece a semelhança entre as reações contra autoridade e poder do passado e do presente, concluindo que essas reações contra a autoridade e o poder são quase universais.

O autor enfatiza que quando a liberdade das pessoas é ameaçada, elas resistem e desafiam, podendo fazer o oposto do que foram instruídas ou obrigadas a fazer. Desse modo, o revide pode ser um dos meios mais salutares de os alunos

responderem contra o uso de poder por parte dos professores.

Segundo Gordon, os alunos podem desenvolver um outro tipo de mecanismo para lidarem com o poder e com a autoridade dos professores: a organização, informal ou não. Dessa maneira, em lugar de se renderem, eles se tornam “inimigos ocultos”, organizando-se para resistir à autoridade que eles consideram imposta; na verdade estão resistindo ao que eles consideram ameaçador.

Thomas Gordon conclui que o poder e a autoridade do professor tendem a produzir mais uma postura de acomodação e conformação do que de inovação e criatividade. Ele afirma que se os professores são controlados, manipulados ou ameaçados pelos alunos, acabam desenvolvendo mecanismos de defesa, assim como os alunos porque quando as necessidades não são satisfeitas, as pessoas encontram um meio de reagir.

Numa sociedade em que o poder é valorizado, a equipe escolar tende a reproduzir esse valor e a forçar o aluno a se comportar conforme as regras prescritas, o que de acordo com Gordon é um grande equívoco: o poder não convence e nem educa porque o comportamento anterior do aluno, geralmente retorna assim que o poder for removido. O autor justifica que esse poder pode gerar resistência, retaliação, e freqüentes esforços organizados dos alunos para “tirar o trono” do professor.

O professor coordenador pode tentar identificar qual a concepção de poder que sua equipe escolar possui e como o poder vem sendo utilizado na escola em que trabalha. O uso de poder de maneira equivocada pode fazer com que a escola gaste um tempo precioso de ensino tentando enfrentar conflitos que dificilmente serão resolvidos. Como resultado, segundo Gordon, temos cada vez menos tempo para o ensino-aprendizagem nas salas de aulas.

Thomas Gordon afirma que os professores terão mais influência sobre os alunos quando usarem menos poder e autoridade. Para ele, quando os professores só confiam no poder, sofrem ainda mais uma conseqüência: ficam desprovidos de

um relacionamento afetivo amistoso com alunos. Assim, os alunos podem se tornar intoleráveis, mal criados, insolentes e abusivos não somente contra os professores, mas contra todos os que se colocarem em seu caminho. Para o autor, a falta de controle interno, posturas egoístas e uso coercivo de poder por parte dos professores, fazem com que os alunos se tornem tiranos, e como tais, desrespeitem os sentimentos, necessidades e propriedades dos outros.

Segundo Gordon, embora os alunos precisem saber até onde podem ir antes que seu comportamento se torne inaceitável, eles querem estabelecer limites para si mesmos e não querem que os professores tentem pôr limites ou modificar seus comportamentos por meio de ameaças ou autoridade.

A equipe escolar precisa, ao estabelecer os limites, envolver os alunos na tomada de decisões, ou seja, considerar o que eles pensam, tornando-os sujeitos dinâmicos do ponto de vista social porque, segundo Gordon, o estabelecimento de limites é uma questão essencial quando se trata de conflitos. Para ele, os alunos precisam de limites, mas isso não significa que eles aceitem que a escola os estabeleça sem a sua participação.

Dessa maneira, se o professor coordenador mobilizar sua equipe escolar para que ela valorize o bom relacionamento entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ele estará proporcionando a criação de um ambiente escolar que respeita as necessidades das pessoas que nele se relacionam, o que é essencial quando se pretende atuar sobre os conflitos de maneira satisfatória.

Thomas Gordon acredita que os alunos gostariam que seus professores fossem justos e consistentes sem usar o poder para controlá-los e, termina por definir o poder e a autoridade como danosos ao relacionamento porque, geralmente, eles não são empregados de maneira justa e consciente. Nesse sentido, é importante que também não exista uma distância de poder e autoridade entre os gestores da escola e a equipe escolar que prejudiquem o relacionamento entre eles.

Para Thomas Gordon, o diálogo é a melhor maneira para se atuar sobre os conflitos. Se os professores falam dos sentimentos que afloram em função do

comportamento dos alunos, eles estão sendo autênticos, e isso favorece o relacionamento entre eles. Para o autor, os alunos precisam saber o que suas atitudes estão causando aos professores porque se o relacionamento entre eles for saudável, os alunos vão respeitar e atender as necessidades de seus professores.

Da mesma forma, o professor coordenador precisa estar atento para ajudar o professor a lidar com seus sentimentos e também contar com sua equipe escolar para que ela o ajude a lidar com seus próprios sentimentos. Se ele conseguir criar o clima favorável para que os professores se sintam à vontade para se expressar, ele ficará numa posição privilegiada para desenvolver um trabalho que pode transformar a dinâmica das relações/interações na escola e, para que isso aconteça é preciso criar um clima de compromisso e respeito na escola.

De acordo com Thomas Gordon, para lidar com essa situação os professores precisam aprender a identificar seus próprios sentimentos, ou seja, precisam entender o que realmente está causando o conflito entre ele e os alunos. Só com essa identificação é que será possível atuar sobre o conflito. Assim, pode ser possível analisar as relações interpessoais na escola tendo os conflitos como ponto de partida, porque eles podem revelar os diferentes valores e pontos de vistas presentes na escola.

O professor coordenador, junto com a equipe escolar e com a comunidade pode propor, de acordo com a sua realidade escolar, um espaço para reflexão coletiva com o objetivo de identificar as causas indutoras dos conflitos, suas conseqüências e, além disso, discutir as melhores maneiras de enfrentá-los, implementando e avaliando constantemente as decisões tomadas conjuntamente. Para que isso aconteça, o professor coordenador pode utilizar o modelo de gerenciamento de conflitos de Thomas Gordon³ (1970) que consiste em gerenciar os conflitos utilizando seis passos. São eles:

³ Modelo de gerenciamento de conflitos em seis passos, propostos por Thomas Gordon em seu livro Parent Effectiveness Training (1970), considerado por Linda Campbell, Bruce Campbell e Dee Dickson (2000) com um modelo eficiente para ser utilizado no ambiente escolar

- Identificar e definir o conflito;
- Identificar as possíveis soluções;
- Discutir as possíveis soluções;
- Escolher a melhor solução;
- Desenvolver um plano para implementar a solução;
- Implementar, rever e modificar a solução.

De acordo com esse modelo, se o professor coordenador identificar o fator desencadeador dos conflitos ficará em uma posição privilegiada para agir sobre eles. As estratégias para enfrentar a situação devem ser propostas coletivamente, facilitando a criação de um clima de parceria, compromisso e respeito. A escolha das alternativas possíveis precisa levar em conta o objetivo que se quer atingir, favorecendo as relações interpessoais e contemplando a dimensão afetiva. A ação proposta deve fazer parte do Projeto Pedagógico da escola e deve ser feita de maneira planejada e organizada. De acordo com Thomas Gordon, essa ação deve ser testada, revista e se, necessário, modificada. Neste sentido, acredito que cabe ao professor coordenador sistematizar a reflexão da equipe escolar, compartilhando seus fracassos e suas conquistas.

A Educação Continuada pode ser uma boa alternativa para que o professor coordenador, no exercício de sua função, prepare a equipe escolar, principalmente os professores, para que progressivamente, assumam atitudes autônomas frente às situações de conflito que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

3.2 - O professor coordenador e a Educação Continuada

Admitir a importância da preparação dos professores para as novas exigências educacionais no contexto em que estão inseridos é uma das principais atribuições do professor coordenador. Ela está associada ao processo de formação em serviço dos professores. Conforme afirma Christov (2003):

A Educação Continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda, o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e

ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como atribuímos direções esperadas a essas mudanças. (p.9)

Ao tratar de Educação Continuada, Christov (2003) aponta a necessidade de se reorganizar o tempo/espço para as reflexões na escola, permitindo assim, construir um espaço coletivo. Essa construção, segundo a autora, tem no professor coordenador um agente fundamental, para garantir que os momentos de encontros na escola sejam proveitosos.

Nesta mesma perspectiva, Garcia (1995, p.19) afirma que a formação continuada propicia a construção de um projeto de ação com consistência teórica e prática. Esse projeto deve ocorrer coletivamente para se garantir uma nova ação dos educadores, que poderá permitir a eles a transformação de suas práticas e de si mesmos. A formação deve assumir um papel de formar o professor “na mudança e para a mudança”, por meio de desenvolvimento de sua capacidade reflexiva, permitindo que compartilhe o conhecimento com o contexto e abrindo caminho para uma verdadeira autonomia profissional.

Esta autonomia implica em considerar o profissional da educação como um agente dinâmico, cultural, social e curricular, que tenha permissão de tomar decisões educativas, éticas e morais. Constata-se que essa responsabilidade da escola como motor da inovação e da profissionalização docente está associada ao processo de formação em serviço dos professores. Há, assim, a necessidade de se adaptar a formação à realidade do professor, a partir de seu próprio contexto, como afirma Imbernón (2000b), promovendo na escola um clima/cultura de colaboração que deve centrar-se em criar participação no sentido de tomar decisões compartilhadas, que tornem possível a “reconstrução” da escola por fora e por dentro. (p.84)

Para Imbernón (2000b), a melhoria da formação e do desenvolvimento profissional dos professores não será conquistada de maneira isolada, os professores devem redefinir coletivamente a profissão docente, suas funções e o

processo de formação.

De acordo com Garrido (2000), este trabalho pode ser desenvolvido durante as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs). Segundo a autora:

(...) é nesse espaço coletivo que os professores, ao criarem propostas de ensino para responder aos desafios de sua escola, estão construindo sua qualificação profissional. (p.11)

Para a autora, o trabalho do professor coordenador pode favorecer a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto em que atuam, quando promove a constante retomada da atividade reflexiva, buscando alternativas adequadas e satisfatórias para compreender a realidade escolar e seus desafios.

Esse contexto concreto, segundo Imbernón (2000b), enriquece o conhecimento profissional e precisa ser contemplado na formação do professor. Ele afirma que o conhecimento do professor não pode ser desvinculado da relação entre teoria e prática, nem de sua função de analista de problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação, nem tampouco de um contexto concreto. Imbernón (2004) conclui que:

Por isso que a formação do professor deve adotar uma metodologia que fomenta os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social através das diferentes experiências. Além disso, deveria ocorrer no interior das instituições educacionais para obter a mudança individual e institucional. (p.113)

Cabe ao professor coordenador a tarefa que é, ao mesmo tempo, formadora, articuladora e transformadora. Garrido (2000) afirma que essa é uma tarefa complexa, mas necessária. A autora diz que não há formas prontas a serem reproduzidas e as soluções devem ser adequadas a cada realidade. Para mudar práticas pedagógicas é preciso reconhecer os limites e as deficiências no próprio trabalho. Isso implica, segundo a autora, no enfrentamento inevitável e delicado dos conflitos no ambiente escolar. Para a autora, esses conflitos são originados dos

diferentes valores de cada pessoa, seus interesses e seu modo de ver o mundo , o que vai exigir um esforço de articulação por parte do professor coordenador.

Bruno e Christov (2000) salientam que a liderança do professor coordenador é essencial na atividade reflexiva e na mudança individual e institucional. Para as autoras, a liderança do coordenador é, também, algo construído com experiência, aliando-se desejo de liderar e reflexão sobre o modo de ser coordenador. (p.61)

Garrido (2000, p.11) recomenda investir na formação do professor coordenador para que ele possa crescer profissionalmente, partilhar angústias, trocar experiências, exercendo plenamente sua função formadora e promotora do projeto pedagógico.

3.3 - Dialogando com outras pesquisas

Estabelecer um diálogo com as pesquisas que, de alguma forma, contribuíram para minha reflexão acerca do papel do professor coordenador na escola é, ao meu ver, uma tarefa necessária. Dentre as pesquisas, destaco as pesquisas realizadas por Garcia (1995), Orsolon (2000) e Christov (2001) que têm como foco a figura do professor coordenador e, a pesquisa de Aldenucci (2001) que investiga as contribuições da mediação na gestão de conflitos em organizações de ensino.

O professor coordenador é visto por Garcia (1995) como o profissional que se dedica ao papel de “educador dos educadores”. A autora investigou os aspectos relativos à formação continuada do professor no interior da escola. A escolha de um campo que possibilitasse refletir criticamente sobre as experiências que tinha vivenciado como educadora, foi o que a fez optar pelo estudo sobre a coordenação pedagógica. Ela afirma que buscou integrar os saberes de sua experiência a uma reflexão teórica que ajudasse a compreender a prática.

A autora aponta as inter-relações entre a natureza do contexto sócio-político

do país, com a dinâmica dos movimentos e as tendências no campo educacional.

Ela mostra preocupação com o fato de que a legislação não é capaz de garantir, a priori, a natureza do trabalho de coordenação pedagógica, afirmando que muitos fatores intervêm na prática diária do professor coordenador. Para Garcia (1995), tanto o projeto pedagógico da escola em que atua, quanto a dinâmica do cotidiano da escola - espaço social em que se inscrevem as crenças e expectativas de sua comunidade - são fatores que intervêm na prática do trabalho de coordenação pedagógica.

Ela afirma que o professor coordenador exerce um papel de “interlocutor” no interior da escola e, dessa maneira, contribui para o aperfeiçoamento do processo educacional da instituição.

A investigação de Garcia não somente reforça a importância da função do professor coordenador na unidade escolar, mas também demonstra sua relevância no processo de formação continuada.

Em sua dissertação de mestrado, Orsolon (2000), focaliza a ação de uma coordenadora que permitiu aos professores vivenciarem a implantação de uma prática inovadora, denominada “projetos interdisciplinares”. A possibilidade de transformação das pessoas/profissionais que atuam na escola e a crença de que, se ocorrer um movimento de mudança em suas práticas, a escola pode vir a ser um espaço de formação de cidadãos transformadores, motivaram a autora a realizar esse trabalho.

A autora concebe a inovação como um processo deliberado, planejado, para introduzir algo novo em determinada realidade, com a finalidade de provocar alterações que promovam a mudança. Para a autora, a escola é um lugar privilegiado que deve cumprir sua função inovadora. Segundo ela, “mudar supõe transformar e transformar-se” e são as pessoas as principais responsáveis por esta mudança, mas qual a definição de mudança para Orsolon?

Orsolon recorre a Huberman (1973), afirmando que mudança é a “ruptura

do hábito e da rotina, a obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e de tornar a pôr em causa antigos postulados” (p.18). Ela argumenta que as mudanças vão exigir que os educadores busquem a atualização constante, a reflexão sobre o novo, seja ele no campo material como de melhoria de equipamentos, ou no campo das idéias, como a introdução de novas metodologias. É pela ação de formação continuada da equipe escolar e pelo acompanhamento do trabalho docente, que o professor coordenador pode redimensionar seu trabalho e fazer emergir oportunidades para as mudanças necessárias.

A pesquisa de Orsolon concluiu que a experiência inovadora vivida pelo professor coordenador e pelos professores, cujo fazer foi construído no processo, envolvendo o aluno, constituiu-se numa oportunidade de formação e permitiu a construção de novos conhecimentos e competências a partir da prática. A autora mostra que o professor coordenador é um dos articuladores do trabalho coletivo. Ele é o responsável pela mediação do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber agir do professor, sendo capaz de estimular a formação continuada.

A partir desse estudo, que apontou para a necessidade de se estabelecer parceria entre os “atores” do universo escolar, percebi a importância do processo de planejamento do trabalho docente em que o professor é estimulado a refletir e avaliar com frequência o seu plano de trabalho para ser capaz de redirecioná-lo. Essa investigação permitiu a compreensão da importância do trabalho realizado pelo professor coordenador dentro da unidade escolar, demonstrando a diversidade de fatores que se entrelaçam na escola.

Ao buscar compreender as relações dos coordenadores com os saberes por eles identificados como necessários para uma boa atuação, Christov (2001), valoriza a presença do coordenador pedagógico como agente articulador e provocador da reflexão sobre a prática, que se dá no e sobre o exercício profissional e afirma que essa reflexão é essência do processo de educação continuada.

Na investigação de Christov (2001), os professores coordenadores apontaram os saberes interpessoais que facilitam a relação entre professores e coordenadores, o que permite o crescimento pessoal e profissional de cada um

deles.

Mais do que conhecer as teorias, a autora afirma que é preciso saber o que fazer com elas, isso pode favorecer a atuação do professor coordenador com os professores. De acordo com Christov (2001), o conhecimento distingue-se da ação por ser algo externo ao fazer:

O conhecimento é aquilo que vai ser comunicado e que poderá operar a mudança, no caso das teorias pedagógicas, ou o conhecimento é aquilo que vai autorizar a intervenção do coordenador, no caso dele conhecer a realidade da escola, dos professores, dos alunos. A ação consiste em bem usar o conhecimento para a comunicação com o professor que precisa mudar (p.94).

Ao definir conhecimento e ação, a autora afirma que a sabedoria do coordenador consiste em religar conhecimento e ação pedagógica junto aos professores, para que eles possam religá-los junto aos alunos, reunindo, portanto, conhecimento do âmbito das teorias pedagógicas e saberes das relações interpessoais. Isso faz com que o professor coordenador supere o nível de mero espectador das descobertas alheias e busque respostas adequadas ao espaço e tempo de sua realidade escolar.

A pesquisa de Chirstov (2001), sugere que a coordenação pedagógica exige uma rede de saberes, que integra o relacionamento interpessoal e teorias pedagógicas e que essa rede impede a sobreposição de um tipo de saber sobre o outro.

A relação mantida pelos coordenadores com os saberes que julgam necessários ao seu cotidiano é, na concepção de Christov, fundamentada em representações sociais construídas no exercício da coordenação; no contato com teorias pedagógicas; na inserção em contextos educacionais e sociais de intensa instabilidade e ruptura.

A representação mais evidente associada à escola está na visão de que essa é um espaço de surpresas, improvisos, incertezas e quebras de plano. É o

famoso “jogo de cintura” que, de acordo com a autora, pode ser resultante do cotidiano da escola, do clima desafiador trazido por relações intensas que ocorrem no cotidiano escolar. A autora afirma que existe na escola uma representação positiva do “jeitinho brasileiro” que está associada às situações que exigem o enfrentamento de inseguranças, a superação de obstáculos, a criação de alternativas e a busca por soluções.

Diante dos conflitos que ocorrem no cotidiano escolar, o professor coordenador pode buscar alternativas imediatas para resolvê-los, mas esse “jeitinho” não pode impedir que sejam estabelecidas estratégias mais bem planejadas que favoreçam o estudo dessas situações com o envolvimento dos docentes.

Uma das estratégias foi proposta por Aldenucci (2001), o objetivo desse autor foi avaliar quais as contribuições que a mediação pode trazer para a cultura organizacional escolar com relação à gestão de conflitos (p.12). O autor aponta que mediação foi apresentada como um modelo de administração pacífica e positiva de conflitos e a aferição dos seus efeitos no clima das escolas foi o objeto da pesquisa.

Aldenucci (2001) avaliou a influência de alguns princípios defendidos pela mediação na gestão dos conflitos interpessoais em instituições de ensino. Os princípios da mediação são baseados no respeito, na responsabilidade, na confiança e na cooperação. Os sujeitos da pesquisa foram os agentes de cinco escolas públicas localizadas no Estado do Paraná. O autor desenvolveu um projeto de implantação de mediação na gestão de conflitos escolares, envolvendo todos os segmentos profissionais das escolas. Segundo ele, a mediação de conflitos cria uma forma de relacionamento mais positiva entre a equipe escolar, permite que os sentimentos sejam expressos, ajudando as pessoas a lidar melhor com as diferenças. O resultado de sua investigação mostrou que todos os gestores confirmaram a contribuição da mediação para o desenvolvimento do trabalho em equipe na escolar e 96% dos gestores apontaram que a técnica da mediação é aplicável à realidade de sua escola.

Aldenucci (2001) revela que apesar do resultado não ter sido uniforme nas cinco escolas, foi alcançado em todas elas um grau de sensibilização. As formas construtivas de buscar as soluções apresentadas no curso resultaram em mudança de comportamento e de valores. O autor concluiu que as escolas que participaram do projeto de mediação ficaram mais preparadas para lidar com as situações de conflito de maneira responsável e isso melhorou as relações interpessoais no ambiente escolar.

Para o autor, a maneira como são estabelecidas as interações na escola, depende da postura adotada pelo grupo de gestores, porque o modelo de gestão se reflete em toda a organização. Segundo Aldenucci (2001), se o diretor assume uma postura centralizadora, todos terão a tendência a delegar a decisão de seus problemas para o diretor, ninguém resolverá nada por si mesmo, mas se ele assume uma postura mediadora, buscando ouvir os diferentes pontos de vista, essas atitudes serão adotadas por outros segmentos da comunidade escolar. (p.134)

Neste sentido, parece importante verificar como o professor coordenador atua diante dos conflitos porque uma ação mediadora pode organizar a equipe escolar em torno de interesses comuns, através do diálogo, do respeito e da colaboração, promovendo o crescimento das pessoas pela cooperação mútua.

As pesquisas apresentadas apontam para a importância da educação continuada que se faz necessária, como afirma Christov (1998, p.9), pela própria natureza do saber e do fazer humano porque a realidade se modifica e o saber que construímos sobre ela precisa sempre ser revisto e ampliado. Apontam também para a importância da mediação dos conflitos no ambiente escolar porque, segundo Aldenucci (2001), ela trata o conflito de forma construtiva, propondo transformação e crescimento em vez de imposição e castigo. (p.46)

A mediação de conflitos mobiliza toda a equipe escolar, mas pode ter no professor coordenador seu principal agente articulador. Ao assumir a educação continuada, ele poderá propor a discussão de temas de interesse para a comunidade escolar, inclusive desenvolver uma cultura de identificação e gerenciamento de conflitos .

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

Esta pesquisa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. O conhecimento deve estar vinculado com a realidade e precisa ser sempre revisto e analisado criticamente, como afirma André (2001), para que possamos encontrar caminhos para seu contínuo aprimoramento.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi utilizada uma das modalidades da pesquisa qualitativa, que é o estudo de caso. Como afirma André (2003), o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular e estuda de forma aprofundada a situação. Para isso, utiliza uma variedade de instrumentos, perspectivas, sujeitos e métodos de coleta de dados.

Os objetivos deste estudo estão centrados na descrição e explicação de situações de conflito que ocorrem numa determinada unidade escolar, tentando compreendê-la como tal.

4.1 – Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa são: uma professora coordenadora, uma vice-diretora, cinco professores que atuam no período noturno de uma escola pública e trezentos e dezesseis alunos do Ensino Médio.

Os professores e a vice-diretora:

1 -Claudia⁴, professora de Biologia, 32 anos. É formada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio, no Paraná. Concluiu o curso de Licenciatura em Biologia em 1992. Trabalha na escola pública como professora e também é vice-diretora em outra escola da rede pública municipal. Afirma que escolheu a profissão porque se identifica com ela e revelou, também, a importância dos estímulos que recebeu de uma professora na época que cursava o magistério

⁴ Ressaltamos que por questões éticas os nomes são fictícios.

no Paraná. A professora Aparecida afirmou que, para o bom relacionamento entre professor e aluno é preciso que o professor consiga trabalhar levando em conta o cotidiano do aluno, tendo compromisso com o seu trabalho e dominando o conteúdo. Ela acredita que o trabalho do professor-coordenador seja fundamental para o bom relacionamento da comunidade escolar, advertindo que o professor-coordenador deve estar preparado para acompanhar e direcionar este trabalho.

2 -Adriano, professor de História, 34 anos. É formado pela UNISO em Sorocaba. Concluiu o curso de Licenciatura em História em 1997. Trabalha na escola pública como professor e também já teve experiência na função de professor coordenador. Afirma que escolheu a profissão porque se identifica com a disciplina que leciona. O professor considera que para haver um bom relacionamento entre professor e aluno é preciso que o professor esteja preparado e que tente o apoio da família e dos alunos, motivando-os para que fiquem interessados em participar ativamente das atividades desenvolvidas na escola. Ele acredita que o professor coordenador deve facilitar o trabalho pedagógico da equipe escolar, buscando parcerias e ajuda. Sua experiência na função serviu para que conseguisse desenvolver um trabalho melhor, segundo ele, na sua relação com os alunos.

3 - Luana, professora de Português, 41 anos. É formada pela USP-SP. Concluiu o curso de Licenciatura em Letras em 1997. Trabalha na escola pública como professora há dez anos. Afirma que escolheu a profissão porque cresceu querendo aprender sempre mais e sente a necessidade de transmitir seu conhecimento, principalmente por gostar muito da disciplina que leciona. A professora salientou que o respeito entre professor e aluno é essencial para acontecer um bom relacionamento entre eles. Ela acredita que o trabalho do professor coordenador precisa motivar os professores, orientando-os nas questões pedagógicas e auxiliando-os sempre que necessário.

4 -Camila, vice-diretora do período noturno, 43 anos. É formada em Artes pela Unimar de Tupã-SP e concluiu o curso de Licenciatura em 1991. Trabalha na escola pública como vice-diretora, mas também é professora de artes em outra escola da rede pública municipal. Ela afirmou que escolheu a profissão porque gosta muito da disciplina, principalmente artes visuais. Para haver um bom relacionamento

entre professor aluno ela acredita que o professor precise estar motivado, pensando na aprendizagem e no conhecimento que o aluno já possui. Segundo ela, o aluno precisa ser convidado a refletir para que possa valorizar os conteúdos propostos, que deverão atender suas necessidades futuras. Acredita que o professor coordenador deva acompanhar e instruir o processo pedagógico, melhorando o desenvolvimento do ensino e do aprendizado em todos os componentes curriculares.

5 -Luísa, professora de Matemática, 39 anos. É formada pela UNIABC – em São Paulo. Concluiu o curso de Licenciatura em Matemática em 2004. Trabalha há quatro anos na escola pública como professora, além de ter experiência na pré-escola da prefeitura municipal. Afirma que escolheu a profissão porque sempre gostou de crianças, lembrou que sua paixão por elas iniciou há muitos anos quando trabalhou com educação infantil em uma pré-escola. A professora acredita que para haver um bom relacionamento entre professor e aluno é preciso que ambos conheçam seus limites e tenham uma relação pautada no respeito ao próximo. Segundo ela, o professor coordenador deve estar preparado para mediar a equipe escolar, trazendo sugestões novas, participando das atividades e estimulando para que todos participem.

6 -Júlio, professor de Matemática, 39 anos. É formado pela Faculdade de Itu-SP. Concluiu o curso de Licenciatura em Matemática em 1996. Afirma que escolheu a profissão porque sempre considerou que lecionar fosse uma profissão romântica e respeitada por parte dos educandos e de seus pais. Como pertencia a uma classe econômica menos privilegiada, o professor não podia fazer uma faculdade sem que tivesse uma fonte de renda própria e a educação, segundo ele, era a única que fornecia um emprego mesmo antes de se formar. Assim, justifica que sua escolha “foi um pouco de admiração pela profissão e necessidade financeira”. O professor julga que para haver um bom relacionamento entre professor e aluno é preciso que ambos se respeitem, pessoal e profissionalmente. Assim, o professor qualifica suas ações e mostra ao educando a importância do que está ensinando, criando dessa maneira um clima favorável para ocorrer a aprendizagem. Segundo ele, o professor coordenador seria uma espécie de intermediário, “uma ponte” entre o professor-aluno-direção, tratando da parte

pedagógica para melhorar a qualidade do ensino. Seria aquele que iria encontrar o problema, ou pelo menos, tentar solucioná-lo, juntamente com a equipe escolar. Conclui dizendo que, infelizmente não é isso que acontece, pelo menos na maioria dos casos que conhece, segundo ele “existem diretores que se acovardam e jogam toda a responsabilidade pedagógica da escola nas costas do professor coordenador.”

A professora coordenadora:

Marisa, professora coordenadora, 38 anos. É formada em História pela Faculdade Teresa Martin e, em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles, ambas na cidade de São Paulo. Concluiu o curso de Licenciatura em História em 1997 e Pedagogia em 2000. Trabalha na escola pública como professora no período da tarde e como professora coordenadora no período noturno. Afirmo que escolheu a profissão porque ama o que faz e tem facilidade para se relacionar com as pessoas. A professora acredita que é preciso saber ouvir, saber falar e principalmente buscar a reflexão diária para que o relacionamento entre professor e aluno seja bom. Ela considera que o trabalho do professor coordenador também precisa de um pouco de tudo isso, cabe a ele acompanhar o lado pedagógico, sem se esquecer do lado humano e para isso, afirma ela, é preciso competência e paciência para saber lidar com os conflitos e com as dificuldades que surgem no dia-a-dia da escola.

Os alunos do Ensino Médio:

A escolha dos alunos que freqüentam o período noturno se deu pelo conjunto de características singulares que esse período apresenta: é composto por jovens que precisam trabalhar de dia e estudar a noite. Carvalho (2001), afirma que o exercício profissional neste período requer mais sensibilidade e confiança porque para lidar com esses jovens é preciso analisar as implicações que envolvem a realidade deles. A autora relata as dificuldades em relação ao aprendizado, o sentimento de cansaço, a prorrogação da jornada, a relação dos alunos com os professores e com seus colegas.

Os dados comentados a seguir se baseiam nas respostas dos alunos aos questionários distribuídos nas classes (Anexo 2). Dos quinhentos questionário entregues aos alunos, trezentos e dezesseis foram devolvidos devidamente preenchidos.

Tabela 1 - Idade dos alunos que estudam no ensino médio do período noturno de uma escola pública da periferia de São Paulo- 2004

IDADE	QTDE	%
15 anos	54	17,09
16 anos	93	29,43
17 anos	81	25,63
18 Anos	49	15,51
19 anos	17	5,38
20 ou mais	22	6,96
Total	316	100%

Fonte: questionário

A Tabela 1 mostra que a maioria dos alunos se encontra na faixa dos 16-17 anos.

Em relação ao gênero, a maioria é do sexo feminino (53,79%) e quanto ao estado civil, o questionário mostra a predominância de solteiros (95,88%). Apenas 4,74% dos alunos afirmaram ter filhos. A maioria dos alunos reside próximo à unidade escolar e não precisa de nenhum meio de transporte.

Tabela 2 – Total de alunos que trabalham e cursam o ensino médio em uma escola pública da periferia de São Paulo - 2004

ITEM	TOTAL	%
Estão trabalhando	109	34,49
Não trabalham	207	65,51
Total	316	100%

Fonte: questionário

A Tabela 2 revela que 34,5% dos alunos trabalham, mas somente 11,11% possuem empregos que oferecem registro em carteira. Com relação às profissões exercidas pelos alunos, apareceram as seguintes: estagiário, balconista, vendedor, ajudante geral, babá, empacotador, entre outras.

Ao analisar a questão referente à frequência dos alunos, percebemos que 86% declararam não faltar muito as aulas. Para os que trabalham, a frequência à escola noturna representa um esforço, muitos alegam que não conseguem conciliar o emprego, geralmente de oito horas, com a escola, isso significa a necessidade de estímulos constantes, principalmente por parte do professor coordenador.

Pelo questionário preenchido pudemos verificar que 282 alunos (89,24%) estão preocupados com o seu futuro profissional e buscam, no estudo, uma oportunidade para uma vida melhor, conforme afirma um dos alunos:

“Tenho certeza que vou ser alguém se eu estudar, o mercado de trabalho exige pessoas mais preparadas e só através da escola que vou poder realizar meus sonhos...” (Aluna, 16 anos)

Para os alunos que responderam ao questionário, um bom relacionamento entre eles e seus professores pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem, mas para esse bom relacionamento acontecer, indicam os seguintes fatores: 70% afirmam que o respeito é o principal critério para um bom relacionamento, seguido pelo diálogo (20%) e compreensão mútua (7%). Responsabilidade (2%) e autoridade por parte do professor (1%) também foram citadas.

Após a análise dos “Questionários dos Alunos”, os dados foram fornecidos à professora coordenadora que demonstrou interesse e satisfação pela devolutiva.

4.2- Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Um dos instrumentos dessa pesquisa foi um questionário entregue à professora coordenadora, à vice-diretora e a cinco professores que lecionam para o ensino médio (Anexo1). O instrumento era composto por 10 (dez) questões: as sete

primeiras tinham o objetivo de caracterizar os sujeitos. A oitava questão solicitava a opinião dos sujeitos sobre o que consideravam necessário para haver um bom relacionamento entre professores e alunos. A nona questão, buscava a opinião dos respondentes sobre a função do professor coordenador e a última deixava aberto o espaço para que fornecessem informações complementares.

Além dos dados obtidos junto aos professores, coordenadora e vice-diretora, foi aplicado aos alunos do Ensino Médio do período noturno um questionário, denominado “Questionário dos Alunos” (Anexo 2). O instrumento foi composto por 15 (quinze) questões abertas e fechadas, abrangendo: dados pessoais e profissionais, representação sobre o relacionamento entre professor-aluno, avaliação do trabalho da professora coordenadora no ano vigente, situações de conflito que necessitaram da mediação do professor coordenador e perspectiva para o próprio futuro.

Para completar os dados dos questionários, foram realizadas entrevistas com os professores e a vice-diretora. A entrevista aconteceu na biblioteca da escola, quando foram explicados os objetivos da pesquisa e registradas, por escrito, as respostas às questões. Para os cinco professores e para a vice-diretora foi feita apenas uma pergunta sobre a percepção deles em relação ao trabalho da professora coordenadora.

A professora coordenadora, devido ao excesso de atividades rotineiras de fim de ano, agendou a entrevista para o último dia letivo do mês de Dezembro de 2005. Como combinado, após a “festa de fim de ano letivo”, encontramos-nos na biblioteca. Novamente, expliquei os objetivos da pesquisa e iniciei as perguntas que seguiram um roteiro (Anexo 3), contendo sete questões abertas, relativas a seu trabalho de coordenação e sua percepção sobre os conflitos.

Para conseguir alguns dados relativos à unidade escolar foi feita análise de documentos, tais como: registros administrativos, Projeto Político Pedagógico e fichas de alunos do período noturno.

Adicionalmente a esses instrumentos, foram realizados nove registros sob a

forma de Diário de Campo (Anexo 4). Trata-se de nove registros de observações do cotidiano escolar. O foco das observações foram as diversas interações em que a professora coordenadora foi protagonista e as situações de conflitos em sala de aula em que a presença dela foi solicitada pela equipe escolar.

CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

*O tempo é um fio
Por entre os dedos
Escapa o fio,
Perdeu-se o tempo.*

(Henriqueta Lisboa)

5.1 - O cenário de estudo: A escola

O estudo foi realizado em uma escola da rede pública estadual de ensino da periferia da Grande São Paulo, criada pelo Decreto nº26.700 de 04/02/87. De acordo com o Plano de Gestão 2004, a maioria dos alunos da unidade escolar é proveniente de famílias com dificuldades financeiras. O documento menciona que “os problemas de aprendizagem, desmotivação, evasão e retenção estão intrinsecamente vinculados aos aspectos sócio-econômicos do aluno e de sua família”. (item1.2)

O Plano de Gestão 2004 mostra que as famílias que matriculam seus filhos na escola são provenientes de vários estados brasileiros, com predominância da região nordeste do país. De acordo com esse documento, os pais dos alunos têm, em geral, pouca escolaridade, A maioria trabalha como operário nas indústrias e comércios das cidades vizinhas, outros são operários da construção civil, ou pequenos comerciantes locais.

Com base nesse documento, pode-se verificar que alguns alunos do ensino médio desempenham atividades profissionais remuneradas e completam a renda familiar com parte de seu salário.

De acordo com o Plano de Gestão 2004, a escola possui vinte e uma salas de aulas que atendem aproximadamente dois mil trezentos e oitenta e cinco alunos. No período noturno este número é de aproximadamente seiscentos e vinte e nove alunos. A escola funciona em três períodos: matutino, vespertino e noturno, conta com um total de 81 professores dois quais vinte e quatro trabalham nas quinze turmas do período noturno.

O núcleo técnico pedagógico é composto por duas professoras coordenadoras, uma para cada período. Suas atribuições, de acordo com o Plano de Gestão (item 3.6) são:

- Acompanhar o trabalho dos professores, verificando se os conteúdos estão adequados às classes e convergindo para os objetivos da Proposta Educacional;
- Nas HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) lançar questões que levem o professor a rever sua prática pedagógica. Abrir caminhos para debates e discussões de termos específicos;
- Implementar a reflexão sobre a importância da relação aluno/ professor para o sucesso da aprendizagem;
- Acompanhar e analisar sistematicamente o processo de avaliação, estimulando a recuperação no próprio contexto das aulas, orientando professores, pais e alunos à superação de dificuldades surgidas no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o mesmo documento (item 3.7), a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) deve ser utilizada para:

- Troca de experiências dos professores;
- Dinâmica de grupo;
- Leitura de documentos, artigos, teses etc, que possam servir para reflexão;
- Sugestões de atividades para superação dos baixos rendimentos;
- Análise de gráficos de baixo-rendimento escolar;
- Utilização de fitas da TV Escola
- Elaboração de projetos que possam satisfazer as necessidades da interdisciplinaridade, enriquecendo assim o relacionamento professor-professor, professor-aluno, professor-família, etc.

O Plano de Gestão (2004) considera que essas reuniões têm como objetivo: *refletir, discutir, construir e aprofundar o trabalho que se faz no dia-a-dia da escola, desde a sala de aula até decisões maiores que envolvam a todos da escola. (item 3.8).*

O combate à violência juvenil (item 2.3) é uma meta da escola. Por meio de aconselhamentos, palestras e atividades diversificadas acredita-se que é possível integrar o aluno aos diversos projetos da escola, como fanfarra, esportes, etc.

5.2 – Análise e discussão da entrevista com a professora coordenadora

A entrevista com a professora coordenadora ocorreu aos vinte e dois dias do mês de Dezembro, último dia letivo do ano de 2005, na biblioteca da unidade escolar. A professora coordenadora chegou para a entrevista no horário marcado, tinha um sorriso no rosto, demonstrou boa vontade em participar da entrevista que se iniciou com a questão que abordava o motivo que a fez optar pela coordenação pedagógica (ver Anexo 3). Ela respondeu:

Eu gosto da função... Sinto-me bem em estar à frente de projetos, de liderar. Eu gosto de estar, assim, engajada nas atividades, juntando pessoas, elaborando propostas. Enfim, de estar fazendo coisas diferentes na escola.

Compartilhando sua prática profissional, a professora coordenadora relata que também é professora do Ensino Fundamental e Médio e revela que estar dentro da sala de aula a ajuda no exercício de sua função como coordenadora.

Em seguida, a entrevistada respondeu de que maneira a experiência como professora influencia em seu trabalho como professora coordenadora:

A experiência como professora influencia meu trabalho como coordenadora porque fico perto dos dois lados, né? (suspira) Vendo as duas realidades, posso enxergar mais as dificuldades. No caso da relação entre professor e aluno, consigo entender as dificuldades de aprendizagem porque também lido com elas, entendo a importância de respeitar o tempo de cada aluno... Como coordenadora eu posso entender as dificuldades dos professores porque sei que elas existem...são fatos! Estão aí,

presentes todos os dias na escola, né? Ser professora e coordenadora me permite entender todo o processo e ver as dificuldades de relacionamento entre professor-aluno, professor-professor e até professor-coordenador. Vejo também que nos falta tempo para o tempo que cada um precisa...

Um aspecto importante a destacar nesse relato é a empatia da professora coordenadora com os professores. Com essa atitude, ela pode compreender os sentimentos, anseios e expectativas dos professores em sala de aula e em decorrência disso, favorecer as relações entre a equipe escolar, o que pode melhorar sua capacidade de manejar e enfrentar os conflitos.

Seguindo a entrevista, a coordenadora olhava atentamente para meu roteiro, parecia querer antecipar qual seria a próxima pergunta. A terceira questão solicitava a ela que descrevesse uma situação de conflito entre professor-aluno que ela tivesse vivenciado na escola.

Ela comprimiu os lábios, fechou as mãos aproximando-as em direção ao rosto. Esfregou as mãos, suspirou e começou a falar:

Ah.... tenho uma situação de conflito entre um aluno e um professor que aconteceu há poucos meses: Eu fui procurada por um aluno, ele estava muito nervoso, tinha discutido com o professor em sala de aula porque ele não estava de acordo com a correção do exercício que o professor havia feito em uma atividade em sala de aula. Ele estava muito irritado... ele me disse que já tinha procurado o professor por várias vezes e não houve acordo entre eles, porque o professor não resolvia o impasse. O aluno me pediu para que eu fizesse tudo por escrito, disse que queria ver as providências que eu iria tomar. Então, eu orientei o aluno, disse a ele que ele tinha razão, que estava certo em querer saber o motivo de sua atividade não ser considerada correta, mas que precisaria ter mais calma porque não adiantava

tentar resolver as coisas no grito, “a ferro e fogo”. O aluno demonstrava impaciência. Com muito custo eu o acalmei, dizendo que tentaríamos resolver o problema da melhor maneira possível. Então, chamei o professor, contei a ele o que o aluno queria, mostrei que o aluno estava chateado com a atitude dele e que antes de fazer o registro por escrito gostaria de ouvi-lo. Ele me disse que não iria mudar nada, que o aluno tinha feito a atividade errada e que havia outras atividades, mas afirmava não conhecer bem o aluno. Disse a ele que se tratava de um aluno participativo, que seria bom ele rever a questão. A princípio ele se mostrou irredutível, não aceitava nem mesmo escutar o que o aluno estava reclamando e me disse que não iria rever de maneira alguma. Convidei o professor para uma nova conversa e expliquei que eu não me sentia à vontade com a postura equivocada que ele estava tendo, que ele precisava se por no lugar do aluno porque ele estava muito magoado com a atitude do professor. Disse a ele que só queria ajudar e que o aluno tinha direito de reclamar e, que isso poderia acarretar em problemas maiores, caso deixássemos de lado o diálogo ou não tentássemos resolver o problema. Após muita conversa, o professor parece que percebeu que não estava agindo corretamente e optou por fazer a revisão da atividade. Assim, com calma chamei os dois para que pudéssemos conversar e expor o que estava nos aborrecendo. Ficamos conversando por um bom tempo em uma sala e tudo se resolveu. O professor se desculpou e o aluno também pediu desculpas pela maneira com que falou com ele. Os dois ficaram satisfeitos e a relação entre eles mudou para melhor...

Percebemos nesse depoimento, o empenho exercido pela professora coordenadora para enfrentar o conflito na situação acima apresentada. Nesse caso, é importante lembrarmos um dos postulados de Thomas Gordon sobre conflitos: o professor não se sentia “dono do problema” e achava que o problema era só do

aluno, ou seja, parece que “uma das partes estava dificultando que a outra realizasse suas necessidades”. Assim, o relacionamento entre professor-aluno se transformou em uma disputa: ambos não queriam perder, desse modo o conflito foi encarado como “uma batalha a ser vencida”.

A professora coordenadora mostrou certa habilidade para administrar essa situação de conflito: primeiro, ouvindo atentamente as partes e depois, intencionalmente ou não, ela foi capaz de esclarecer ao professor sobre os sentimentos que afloraram diante do problema. Assim, a professora coordenadora permitiu a reflexão do professor sobre sua ação. Por meio do diálogo, a professora coordenadora conseguiu restabelecer um clima favorável para a resolução do conflito porque ambos ficaram satisfeitos com sua intermediação.

Após o longo relato, a professora coordenadora pediu uma pausa para tomar um pouco de água e, em seguida, indaguei se o trabalho na coordenação pedagógica nessa escola envolve muitas situações de conflito. A coordenadora foi enfática:

Nossa...Demais!!

Ela afirmou que em sua prática diária são tantos os conflitos e de diferentes tipos que há alguns que ela não sabe como resolver:

Tento, mas nem tudo sai como eu gostaria e, apesar dos conflitos sempre ocorrerem, nem sempre a gente sabe como agir...

Ao ser perguntada sobre os sentimentos que afloraram ao tratar de situações de conflito no período noturno, a professora coordenadora revelou o clima emocional presente nas situações e sua dificuldade em lidar com os conflitos:

A princípio existe uma diversidade deles, que surgem de acordo com o momento. Cada caso é um caso. Para mim, os sentimentos variam de acordo com o conflito. Ele que vai desencadear meu sentimento. Numa situação de indisciplina, por

exemplo, que se transforma em conflito entre professor-aluno em sala de aula, eu posso dizer que no momento em que acontece o problema, eu não sei direito, mas acho que eu sinto uma mistura de raiva, medo e angústia. Se consigo contornar a situação sinto-me aliviada, contente...mas, se não consigo me dá uma certa frustração, uma vontade de chorar.... Mas, depende muito da situação, o que mais me magoa é quando tento conversar com os envolvidos e sou desacetada...

Esse relato traz à tona as diferentes maneiras da professora coordenadora reagir diante dos conflitos e os diversos sentimentos que ela experimenta ao lidar com as situações conflitantes: raiva, medo, angústia, frustração...

As emoções e sentimentos relatados pela coordenadora nos remetem ao estudo feito por Vieira (2003, p.84-85), ao escrever sobre as mudanças na sociedade e seus efeitos na escola e, sobre os fatores que geram as emoções e os sentimentos no cotidiano. A autora relembra que a maioria dos professores teve formadores com concepção tradicional de ensino e que não estavam preparados para as mudanças que têm acontecido no contexto educacional.

Para dar continuidade saudável ao processo de ensino aprendizagem, a autora acredita que a equipe escolar precisa compreender a afetividade humana e conhecer o papel das emoções e sentimentos no ser humano.

Ao ser perguntada como lida com as situações de conflitos no ambiente escolar, a professora coordenadora respondeu:

Eu me esforço para encontrar soluções para os conflitos porque acredito que só assim podemos prevenir a violência buscar o caminho da paz. Faço o possível para resolver os conflitos na escola, sei que muitas vezes o que não conseguimos resolver pacificamente aqui dentro, pode virar um ato violento do lado de fora dos portões da escola.

A professora coordenadora acredita que nem sempre é possível resolver os conflitos porque muitas pessoas não conseguem conversar, não buscam se entender. Também afirma que com o passar do tempo está revendo o seu próprio jeito de ser e que sempre pede a Deus por mais sabedoria, que para ela, é o mais importante:

Eu procuro ter discernimento....Peço sempre a Deus para que Ele me dê sabedoria para que eu possa sempre saber ouvir os dois lados, direcionar para o melhor caminho, pelo lado do entendimento, da resolução. Geralmente as pessoas não escutam umas as outras, cada um tem uma dificuldade, uma dúvida, um ponto de vista. Na verdade, cada um tem a sua verdade. Eu tenho um jeito meio duro de pensar, eu falo o que eu penso, não sou muito de disfarçar, de colorir... Tento sempre pedir, conversar.... Tento resolver tudo assim.

Nesse relato, a professora coordenadora revela que é uma profissional que age com transparência e busca resolver as situações conflituosas com o diálogo e com o entendimento.

Ela acredita que vem conseguindo resultados satisfatórios, que tem uma boa aceitação por parte dos professores, dos alunos e da direção, mas afirma que ainda tem muito a fazer porque muitas vezes se sente incompleta. E lança o motivo que a faz se sentir dessa maneira:

Eu gostaria de falar que as atribuições dadas ao professor coordenador são muito tumultuadas, um excesso de coisas para resolvermos. É muito difícil dar conta de tudo, existe sim uma avalanche de tarefas que temos que tentar resolver todos os dias. É muito complicado dar conta de tanta coisa... São inúmeros conflitos e necessidades, o lado pedagógico fica a desejar porque eu não consigo dar conta de tudo do jeito que eu gostaria de fazer... Assim vou me sentindo meio incompleta, às vezes...

Essa fala da professora coordenadora nos remete à sensação de desorientação, descrita por Imbernón (2000b) que é sentida não somente pelos profissionais da educação, mas também pelas instituições educativas e revela as dificuldades encontradas por ela diante de tantas tarefas. Para o autor:

(...) não é de se estranhar que nos últimos tempos não apenas os profissionais da educação, mas também as instituições educativas dêem uma sensação de desorientação que faz parte do desconcerto que envolve o futuro da escola e o conjunto da profissão (p.105)

Segundo Imbernón (2000b), para enfrentar a sensação de desorientação é preciso construir uma verdadeira autonomia num ambiente democrático, desenvolvendo processos de formação colaborativos, ou seja, processos que analisem esses elementos desqualificadores para, a partir da própria equipe de professores, estabelecer mecanismos de reajuste profissional. É preciso buscar uma redefinição coletiva da profissão, de suas funções e de sua formação.

Certamente, o professor coordenador tem uma importante tarefa nessa redefinição. Apesar de sua difícil rotina que exige, como afirma Almeida (2003, p.45), que eles tomem decisões diante de tantas solicitações, emergências e conflitos que representam o cotidiano escolar, ele precisa enfrentar essa desorientação com coragem e sagacidade para que se façam as melhores escolhas, que levem em conta a situação concreta da escola e os próprios limites, profissionais e pessoais do professor coordenador.

Ao término da entrevista foi solicitado à professora coordenadora que comentasse alguma questão que considerasse essencial, mas que não havia sido abordada na entrevista. Ela fez uma breve pausa e salientou que seria interessante que todos os professores da unidade escolar conhecessem os trabalhos que vêm sendo realizados por pesquisas como essa, porque esses trabalhos poderiam ajudar a equipe escolar a propor estratégias para facilitar o trabalho docente.

A professora coordenadora mostrou interesse em conhecer as propostas de Thomas Gordon, principalmente seus estudos referentes ao enfrentamento de

situações de conflito com adolescentes. Ela afirmou que gostaria de fazer leituras e discussões sobre esse tema nos espaços reservados às Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs).

5.3 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS QUADROS DOS PRINCIPAIS CONFLITOS OBSERVADOS

Os Quadros têm como objetivo identificar os principais conflitos observados na escola durante a realização dessa pesquisa, assim como a atuação da professora coordenadora diante deles.

Os quadros foram construídos com base nas situações registradas no Diário de Campo (Anexo 4). Após leitura atenta dos registros, seguiu-se um agrupamento dos aspectos evidentes nas situações observadas, de acordo com os seguintes temas:

- Conflitos entre professor-aluno;
- Conflitos entre professora coordenadora e professores;
- Outros conflitos observados.

Assim, foram construídos três quadros: O Quadro I apresenta três situações de conflito entre professores e alunos que ocorreram em sala de aula, o Quadro II apresenta três situações de conflito ocorridas entre a professora coordenadora e os professores. O Quadro III retrata três situações de conflito observadas: a primeira ocorreu entre um professor eventual e os alunos; a segunda, entre a professora coordenadora e os alunos; e a terceira, entre duas alunas, envolvendo agressão física.

Minha intenção foi tentar captar as inter-relações presentes nas situações de conflito, analisando a atuação da professora coordenadora diante desses conflitos. A primeira coluna descreve resumidamente os conflitos ocorridos e a segunda a atuação da professora coordenadora diante deles.

Quadro 1 - PRINCIPAIS CONFLITOS ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

Conflitos	Atuação do professor coordenador diante do conflito
1-Discussão entre professor e aluno porque o professor pegou a garrafa plástica do aluno, que continha bebida alcoólica. O aluno se nega a entregá-la. Eles discutem e o professor conduz o aluno até a sala da coordenação.	• Chama o aluno para uma conversa tentando entender o motivo que o levou a trazer a bebida para a escola e oferecer aos outros alunos; • Solicita a presença da mãe do aluno; • Quando a mãe chega pede para o professor que estava na sala de aula acompanhar a sua conversa com ela e com o aluno, anota o ocorrido em um caderno e pede para a mãe assinar e conversar com o filho; • Ela encerra o caso solicitando ao professor que acompanhe o comportamento do aluno avisando-a sobre qualquer alteração.
2-O professor alega que foi desacatado ao solicitar a cinco alunos para pararem com brincadeiras ofensivas de apelidos durante a aula. A coordenação foi chamada.	• Conversa individual com os cinco alunos; • Reunião com a vice-diretora do período noturno, a coordenadora e os alunos envolvidos; • Registra o ocorrido em sala de aula em um caderno; • Leitura do Regimento Escolar para os alunos e pedido da assinatura deles no livro-ata; • Anota o ocorrido e coloca em ata para a próxima reunião de pais.
3-Discussão entre o aluno e o professor porque o aluno assovia e brinca durante a aula. A professora coloca o aluno para fora da sala de aula. O aluno vai até a coordenação.	• A coordenadora conversa com a professora e com o aluno; • Está ocupada fazendo um relatório no computador; • Pega a ficha do aluno, interrompe o assunto e pede para o aluno comparecer com a mãe no dia seguinte; • Pede para o aluno esperar a troca de aulas e ir para a sala; • Conversa com a professora e pede a ela mais paciência e a orienta a conversar mais com os alunos.

Na situação 1, a discussão se transforma em conflito quando o aluno não quer satisfazer a necessidade do professor, ou seja, quando ele se nega a entregar a bebida alcoólica. O aluno discute com o professor e como não há diálogo entre eles, o professor encaminha o aluno à professora coordenadora. A professora coordenadora identifica o conflito ocorrido em sala de aula, mas ao conversar com o aluno, interrompe o diálogo para chamar a sua mãe. Não houve discussão efetiva com o professor para buscar a melhor solução e para prepará-lo para lidar com futuras situações. O problema da bebida alcoólica foi resolvido, o conflito não.

Na segunda situação, o desacato ao professor se transforma em “colisão” entre ele e os alunos porque os valores dos alunos e do professor são diferentes em relação às brincadeiras que o professor considerava ofensivas. A professora coordenadora identifica o conflito, mas não conversa com o professor para pensarem juntos como poderiam resolver a situação, o que poderia ajudá-lo a descobrir formas próprias de agir e desenvolver sua autonomia. Na próxima vez que tiver que resolver um problema ou novos conflitos entre ele e os alunos, possivelmente ele vai repetir essa conduta, ou seja, transferir o problema para que a professora coordenadora o resolva. Nessa situação, ela valorizou os registros, assinaturas de atas e leitura de regimento, privilegiando o encaminhamento de recursos burocráticos, mas não encaminhou a situação para uma discussão conjunta.

Na terceira situação, ocorre uma discussão entre a professora e o aluno que se transforma em conflito quando o aluno ignora o pedido da professora e desafia sua autoridade. A professora coordenadora conversa com a professora e com o aluno, mas está ocupada com atividades administrativas que a impedem de gerenciar o conflito e, novamente ela interrompe o diálogo. A professora tenta resolver a situação impondo a autoridade aos alunos, mas segundo Gordon, quando a autoridade é imposta ela destrói o relacionamento.

Quadro 2 – PRINCIPAIS CONFLITOS ENTRE A PROFESSORA COORDENADORA E OS PROFESSORES

Conflitos	Atuação do professor coordenador diante do conflito
1-O professor não aceita preencher algumas fichas que contém notas e faltas dos alunos, alegando que esse serviço não pertence a ele.	• Coordenadora afirma que precisa da colaboração do professor; • Explica que as fichas irão facilitar o trabalho dos professores durante a reunião com os pais, devido a fácil visualização de conceitos e assiduidade dos alunos; • Com esses argumentos, convence o professor a preencher a ficha;
2- A coordenadora é chamada para ir a sala de um professor, pela segunda vez, ele alega que precisa de sua presença em sala de aula porque os alunos não respeitam . Há uma discussão entre o professor e a professora coordenadora.	• O professor alega que não consegue dar aula em uma determinada sala de aula se a coordenadora, o inspetor ou a vice- direção não for à sala auxiliá-lo. A coordenadora conversa com o professor e o orienta a mudar a postura em sala de aula, afirmando que precisa ter mais autoridade para lidar com os alunos; • Coordenadora assiste à aula de vários professores; • Coordenadora passa a situação à vice-diretora e marca uma reunião com os professores; • Coordenadora argumenta que há professores que não fazem os registros das ocorrências e pede para que todos os professores passem o nome dos alunos que estão causando problemas para que ela possa também conversar com os alunos.
3-A coordenadora reclama da postura dos professores e alega que muitos estão descumprindo os acordos pedagógicos. A reclamação transforma-se em discussão entre eles.	• A coordenadora altera o tom de voz e diz que não está satisfeita com a postura dos professores; • Irritada, a professora coordenadora cita os nomes de alguns professores que não estão cumprindo os acordos estabelecidos; • Uma das professoras não aceita e discute com a coordenadora, com tom de voz alterado; • A coordenadora altera a voz e pede mais colaboração.

No Quadro 2 estão focados os principais conflitos ocorridos entre a professora coordenadora e os professores do período noturno.

Na primeira situação, o conflito ocorre por causa da discussão entre a professora coordenadora e um professor que se nega a realizar atividades administrativas solicitadas por ela. A professora coordenadora supera esse conflito com diálogo, ao identificar que o conflito surgiu porque o professor não se sentia responsável pela realização da tarefa. Ela buscou como alternativa, diante da resistência do professor, apelar para a cooperação de todos.

Na segunda situação, a professora coordenadora entra em conflito com um professor porque não aceita que ele solicite constantemente a sua presença para ajudá-lo a resolver situações conflitantes entre ele e os alunos em sala de aula. Esse fato revela, mais uma vez, a falta de autonomia do professor para resolver os conflitos e acredita que cabe a um agente externo resolvê-los.

Essa situação mostra que o professor coordenador deve ajudar o professor a encontrar uma solução, preparando-o para que ele próprio se sinta seguro para buscar alternativas.

A terceira situação mostra a discussão entre os professores e a coordenadora porque ela alega que os professores não estão cumprindo os acordos firmados por eles, alguns professores reagem e inicia-se o conflito. A professora coordenadora altera o tom de voz, o que dificulta o enfrentamento da situação de conflito. Ela utiliza o falar autêntico ao citar os nomes dos professores que não cumpriram os acordos, mas descontrola-se e apela para o chavão moralista da colaboração necessária de todos.

A atuação da professora coordenadora frente ao conflito exemplificado revela que os acordos firmados pela equipe escolar devem se construídos coletivamente para que sejam legitimados pelo grupo e, por meio do diálogo sejam constantemente revistos.

Quadro 3 - OUTROS CONFLITOS OBSERVADOS

Conflitos	Atuação do professor coordenador diante do conflito
1-O professor eventual está na porta da sala de aula, alguns alunos começam a gritar e se negam a entrar.	• A professora coordenadora vai até a sala de aula, conversa com os alunos e com o professor; • O professor agradece sua presença e se sente mais a vontade para conversar com os alunos.
2-O professor chama a coordenadora para verificar alunos que estavam quebrando as carteiras em uma sala de aula vazia. Os alunos vêm a professora coordenadora e discutem com ela.	• Chama os alunos e comunica que eles vão pagar o que quebraram. Eles discutem com ela, alegam que conhecem alunos que já fizeram coisas piores e nada aconteceu; • Indignada com a negação dos alunos diante do flagrante, coordenadora adverte-os com tom de voz enérgico e afirma que eles precisam valorizar o patrimônio público; • Alunos agredem verbalmente a coordenadora; • Coordenadora tentar estabelecer diálogo e altera o tom de voz, pede para os alunos comparecerem na sala dela com os pais, no dia seguinte; • Os alunos tentam argumentar e ela ameaça chamar a ronda escolar, nesse momento eles se retiram.
3- O professor pede para duas alunas irem para a sala da direção porque estavam se agredindo verbalmente em sala de aula; O conflito em sala de aula se transforma em violência no corredor próximo à sala da direção.	• A coordenadora corre para separar a briga entre as alunas, aumenta o tom de voz e chama a vice-diretora para ajudá-la. • Ela separa as alunas, mas durante a briga, ela também sofre leves escoriações no braço e na perna; • Alguns professores ouvem o barulho e descem para ajudar a professora coordenadora; • Controlada a situação, a coordenadora verifica o estado do ferimento das alunas e diz que está tudo bem; • A coordenadora liga imediatamente para os pais das alunas que ao chegarem vão para a sala da direção; • Após a conversa com os pais, eles concluíram que não havia mais possibilidade de as alunas ficarem juntas na escola e uma delas foi transferida para uma escola próxima.

No Quadro III apresentamos os diversos conflitos envolvendo os alunos, os funcionários e a vice-direção. Na maioria deles, a presença da professora coordenadora foi solicitada para manejar e enfrentar os conflitos.

Na primeira situação há conflito entre o professor eventual e os alunos em sala de aula, que é resolvido com a presença da professora coordenadora. O conflito foi superado pelo diálogo da professora coordenadora com a professora e desta com os alunos.

Essa situação revela a importância do professor eventual ter autonomia em sala de aula para impor limites aos alunos. Para que ele alcance essa auto-confiança e possa lidar com essas situações, ele possivelmente vai precisar do auxílio do professor coordenador.

Na segunda situação ocorre uma discussão entre alguns alunos e a coordenadora devido a atos de vandalismo cometidos por eles. Essa situação revela que alguns alunos não valorizam o espaço escolar e que encontram no vandalismo e no desrespeito, uma maneira de chamar a atenção.

Ao tentar gerenciar esse conflito, a professora coordenadora não conseguiu resolvê-lo pelo diálogo: foi agredida verbalmente e os alunos só se calaram quando ela ameaçou chamar a ronda escolar. Esta situação aponta para um possível desgaste das relações interpessoais.

Na terceira situação há uma discussão entre duas alunas, o conflito em sala de aula termina em violência nos corredores da escola, envolvendo a coordenadora. Sua atuação revela qualidades pessoais ao tentar separar a briga entre as alunas: responsabilidade, compromisso e coragem. Entretanto, revela que falta à equipe escolar uma análise mais cuidadosa dos conflitos e aponta para a necessidade de rever/modificar a maneira da equipe escolar lidar com os conflitos para que eles não fiquem em equação de igualdade com a violência.

Os Quadros mostram que a maioria dos conflitos é resultante das relações interpessoais. A falta de comunicação entre a professora coordenadora e a equipe

escolar na terceira situação do Quadro I, na segunda situação do Quadro II e na terceira situação do Quadro III, pode ter sido a causa desses conflitos. Houve excesso de valorização de encaminhamentos burocráticos que impediram o avanço do diálogo. Ex.: Assinar as atas (Quadro I), leitura do regimento escolar durante a resolução do conflito (Quadro II), registro das ocorrências (Quadro II). Dessa maneira, percebemos a necessidade de investimento na constituição de um verdadeiro coletivo escolar.

A falta de diálogo prejudicou as necessidades individuais e pode ter sido a causa dos conflitos na primeira situação do Quadro I e na primeira situação do Quadro III. Souza (2003, p.111) considera o diálogo um dos principais recursos na empreitada de coordenar uma escola. Nele, exercita-se a tolerância, mas, segundo ela, é preciso empenho na busca da compreensão do outro, sem perder de vista os motivos que os levam a dialogar de maneira séria e compromissada. Para realmente integrar os alunos, a escola precisa estender esse diálogo para que ele chegue até as famílias. O professor coordenador deve ouvir as demandas dos pais e propor a elaboração e discussão da proposta pedagógica com o apoio deles.

A presença dos pais na escola não deve ser utilizada para interromper o diálogo com o aluno. Quando isso acontece, perde-se a oportunidade de estabelecer valores e compreender as prioridades do outro. As posturas individuais tendem a prevalecer na relação, dificultando a construção de um clima favorável entre as partes envolvidas para tentar uma solução satisfatória à necessidade de ambos. Ex.: Finalizar o diálogo exigindo a presença da mãe do aluno (Quadro I), aumentar o tom de voz durante uma discussão com os professores (Quadro II), ameaçar chamar a ronda escolar durante o diálogo com os alunos (Quadro III).

Parece faltar segurança aos professores para que eles tentem resolver as situações de conflito por eles mesmos. Se não for construída essa segurança, a segunda situação, descrita no Quadro II, vai se repetir constantemente na escola. A professora coordenadora precisa aproveitar essas situações para auxiliar o professor a encontrar as soluções e não agir no lugar dele.

Na primeira situação do Quadro II, o conflito acontece porque a percepção do professor e da coordenadora sobre a atividade de preencher as fichas é diferente. O conflito foi resolvido quando a professora coordenadora explica o real motivo do preenchimento da ficha. O apelo genérico para a cooperação de todos deve ser evitado, porque se torna um chavão moralista se não der lugar ao falar autêntico para que as relações se tornem dinâmicas, com motivação e interesse. Ex.: Afirmar que precisa da colaboração dos professores para que eles preencham as fichas (Quadro I); pedir para os alunos valorizarem o patrimônio público diante de atos de vandalismo (Quadro III).

Ao analisar a atuação da professora coordenadora diante dos conflitos percebe-se a necessidade das habilidades do ouvir ativo e da mensagem-eu, propostas por Gordon (1974). Para que isso aconteça é preciso que o professor coordenador seja visto como uma pessoa concreta em sua atuação, abandonando assim, os “mitos de bom professor”, apontados por Gordon (1974, p.22). De acordo com o autor são mitos que afirmam que bons professores são:

- Calmos, sempre equilibrados. Nunca perdem a calma, nunca mostram emoções fortes;
- Não têm preconceitos;
- Podem e devem esconder seus verdadeiros sentimentos de seus alunos;
- Têm o mesmo grau de aceitação para com todos os estudantes, nunca têm favoritos;
- Proporcionam um clima de aprendizagem sempre excitante, estimulante e livre, e ao mesmo tempo sempre organizado;
- São consistentes: nunca apresentam variação de humor ou mostram parcialidade, jamais esquecem, têm altos e baixos ou cometem erros;
- Sabem todas as respostas. São mais sábios que os alunos;
- Apóiam-se uns nos outros, apresentando uma posição única para os estudantes, independente de seus sentimentos pessoais, valores ou convicções.

Estes mitos passam a idéia de que o professor é um ser perfeito que não comete erros e, está além da fragilidade humana. Esses mitos parecem simples, mas na prática não são facilmente percebidos e impedem que o próprio

coordenador atue como uma pessoa concreta, com erros e acertos porque, muitas vezes a idealização dos mitos do “bom professor” também está presente na equipe escolar e na comunidade em que o professor coordenador atua.

O professor coordenador deve ajudar a equipe escolar a combater esses mitos que idealizam a figura do professor e impedem que ele seja visto com uma pessoa real, criando a imagem de um professor super-herói. O professor coordenador pode sofrer forte influência desses mitos ao lidar com as situações de conflito e precisa ser cuidadoso para não reforçá-los.

Como afirma Gordon (1974, p.23), é preciso rever a definição de “bom professor”, considerando um modelo que não é somente mais humano, mas também acessível e verdadeiro que permita aos professores assumir seu papel e ser o que realmente são: pessoas.

Ao se libertarem desses mitos, os professores poderão mostrar seus sentimentos, identificar suas fraquezas e ser autênticos diante das diversas situações que enfrentam em seu cotidiano escolar. Essas atitudes facilitam a atuação do professor coordenador junto à equipe escolar porque ao compartilhar dessa reflexão, certamente, os professores terão um novo olhar sobre si mesmos e sobre a pessoa do professor coordenador.

5.4 - Considerações feitas pelos professores e alunos sobre a atuação da professora coordenadora frente aos conflitos

I - Os professores

Os professores entrevistados (aqui identificados como P1, P2...P5) expressaram as dificuldades que encontram ao lidar com os conflitos em sala de aula. Eles revelaram que antes de solicitar o auxílio da professora coordenadora, tentam resolver a situação diretamente com o aluno:

Quando acontece qualquer conflito em sala de aula, eu tento resolver primeiro com o aluno, conversando e buscando entender o que aconteceu, mas quando vejo que não vou conseguir nada, aí eu chamo a coordenadora. (P1)

Percebe-se, na fala do professor, que há valorização do trabalho exercido pela professora coordenadora para tentar solucionar os problemas. Outro professor diz:

Quando não consigo resolver o problema em sala de aula eu peço ajuda para a coordenadora... porque sei que ela resolve, ela apóia a gente...(P3)

Ao acreditar que o professor coordenador “resolve” o conflito, esse professor revela a falta de autonomia. Afinal, se o professor coordenador resolve os conflitos, ele não precisa se preocupar em encontrar soluções próprias. É possível perceber que não há na escola um trabalho articulado de enfrentamento de conflitos, ou que ele ocorre de maneira isolada e fragmentada. Diz outro professor:

A coordenadora do período noturno me ajuda bastante quando enfrento situações difíceis aqui na escola, eu já passei por alguns problemas de conflitos com alunos e ela me ajudou muito, conversou conosco, tentou resolver da melhor forma possível, com respeito... até chamou os pais. Ela tenta fazer o que pode, mas nem sempre depende só dela...Tem gente que poderia ajudar e não faz nada. (P4)

Ainda parece muito difundida entre os professores a solução de punição como meio para resolver as questões que envolvem conflitos com os alunos, como se pode notar no depoimento de uma professora:

Precisei chamar a coordenadora porque alguns alunos estavam me desrespeitando na sala de aula... Não me deixavam passar a

lição, quando pedi para eles pararem, começaram a “bater-boca” comigo, então, mandei-os para a sala da coordenação. Aí consegui dar minha aula. Eu gosto dela (coordenadora) porque ela ajuda a gente, tem coordenador que não quer nem saber dos problemas que acontecem na sala de aula...Ela tenta resolver mesmo, fica brava, chama os pais, tem até aluno que foi suspenso. (P2)

Esse depoimento mostra que a professora conseguiu continuar sua aula ao enviar os alunos para a sala da coordenação, mas a situação de conflito não foi resolvida porque, de acordo com Thomas Gordon, o conflito só é resolvido quando as necessidades de ambos estiverem satisfeitas. Para que isso acontecesse, seria necessário que a professora coordenadora fizesse com que a professora analisasse sua postura e levasse o assunto para uma discussão aberta com os alunos.

A professora revela-se satisfeita com a atuação da professora coordenadora, pois afirma que não são todos os professores coordenadores que exercem essa postura frente aos conflitos. Para a professora, essa intervenção é essencial para o processo pedagógico:

Sei que não é todo coordenador que ajuda o professor a lidar com os problemas na sala de aula, mas acho que é função de todos porque se a gente não consegue dar aulas está afetando o pedagógico, não é mesmo? (P2)

O entendimento da professora sobre o pedagógico não inclui a autonomia do professor em sala de aula, o que contraria a proposta de Imbernón (2000) de que “para ser um profissional é preciso ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática”. (p.13)

Os professores entrevistados deixaram evidente sua preocupação com o bom relacionamento entre professor e aluno para o sucesso no ensino-aprendizagem. Alguns ressaltaram que é desejável buscar soluções que se

mostrem eficientes não somente para melhorar as relações humanas entre o aluno e o professor, mas também entre todos os envolvidos no processo educativo.

O depoimento da P1 é ilustrativo:

Acho que o relacionamento entre aluno e professor é importante para melhorar o ensino-aprendizagem, mas também acho que o relacionamento entre professores, coordenadores e direção precisa melhorar. (P1)

A fala do professor P1 revela a importância das relações interpessoais na escola. Isso não é responsabilidade só do professor coordenador, mas de toda a equipe de gestão escolar.

Um professor destaca o trabalho solitário do professor coordenador e a falta de apoio da direção nas situações conflitantes. Para ele:

Infelizmente, pelo menos na maioria dos casos que conheço, o professor coordenador se sente sozinho. Existem diretores que se acovardam diante das situações de conflito e não tomam nenhuma providência. Também jogam toda a responsabilidade pedagógica da escola nas costas do professor coordenador. (P5)

Alguns professores revelaram que não gostam de solicitar o apoio da professora coordenadora, evidenciando que muitas situações de conflitos são, ainda, ocultadas ou pouco discutidas nas escolas:

Eu não gosto de chamar a coordenadora toda vez que acontece um problema entre mim e um aluno. Eu prefiro ficar com o problema dentro da sala de aula. Tem coisa que não vai resolver mesmo. (P1)

Cabe ao professor coordenador a tarefa de auxiliar o professor a resolver os

conflitos que ocorrem no espaço escolar, agindo como um elemento mediador. Os conflitos não devem ser deslocados para o professor coordenador, faz parte de sua função ajudá-los a resolvê-los, como afirma Almeida (2003):

Ajudar o professor a resolver seus problemas de conflitos com alunos, atender aos pais nas suas preocupações e questionamentos é função, sim, do CP. Não de forma espontaneísta, mas planejada. Fazer isto não é desvio de função, faz parte da função. (p.42)

Algumas vezes, o professor tenta administrar as situações de conflito no âmbito individual, como afirma o P3:

Só chamo a coordenadora quando já tentei todos os meios, já conversei com o aluno, tentei tudo e não chegamos a um consenso... Só levo para a coordenação ou direção quando o caso é muito grave. Às vezes, deixo o aluno na dele, se não é nada sério, deixo para lá. (P3)

A fala do professor revela que os conflitos são vistos como algo negativo na relação professor-aluno. Ao deixar de investir na resolução do conflito de maneira satisfatório para ambos, pode haver desgaste nas relações interpessoais e comprometimento no processo de ensino-aprendizagem.

Os conflitos podem ser enfrentados com a colaboração de toda a equipe escolar e para isso é preciso criar um espaço para que os professores possam discutir as situações enfrentadas. Essa prática coletiva tem que se tornar algo comum e não ser somente utilizada quando há uma situação especial.

II – Os alunos

Um total de 316 alunos da primeira, segunda e terceira séries do Ensino Médio, do período noturno avaliou o trabalho realizado pela professora coordenadora do período noturno. Desse total, 261 alunos (82,59%) disseram estar satisfeitos ou muito satisfeitos com a atuação da professora coordenadora.

As respostas dos alunos apontam para as qualidades pessoais da professora coordenadora e a sua forma de atuação:

“Eu acho que o trabalho dela é bom porque ela coloca em prática as opiniões positivas dos alunos...” (Aluno, 18 anos)

“Ela mostra que é legal, uma pessoa humilde e sincera que procura entender os alunos e professores...” (Aluna, 17 anos)

“Para exercer essa função precisa ser como ela: determinada e segura na hora de tomar as atitudes...” (Aluna, 16 anos)

A principal crítica apontada pelos alunos, diz respeito ao tom de voz e a maneira com que a professora fala diante das situações de conflito:

“Na minha opinião ela é uma boa coordenadora, desenvolve um bom trabalho na escola. O que não me agrada é o jeito que ela fala.” (Aluna, 16 anos)

“Acho insatisfatório porque ela só sabe gritar com os alunos e precisa aprender a conversar também, mesmo quando está nervosa...” (Aluno, 16 anos)

“Ela é uma pessoa meio rude, mas quando precisa ela sabe ser bem compreensiva.” (Aluno, 16 anos)

As falas desses alunos revelam que, mesmo diante de uma avaliação positiva perante os alunos, a professora coordenadora não pode deixar de investir na melhoria das relações interpessoais na escola. Como ressaltou Silva (2002, p.82), o diálogo é o elemento fundamental do trabalho coletivo, das relações e interações entre as pessoas.

CAPÍTULO 6- À GUIA DE CONCLUSÃO

O rio atinge seus objetivos porque aprendeu a contornar obstáculos.

(Lao-Tse)

Acreditamos que ao tentar identificar os conflitos mais comuns e a atuação da professora coordenadora diante deles, essa pesquisa revela a complexidade desse assunto que merece mais atenção por parte da comunidade escolar.

A pesquisa aponta que os conflitos quando não são enfrentados adequadamente podem se transformar em falta de respeito, agressões verbais e físicas que atrapalham o processo de ensino-aprendizagem. Revela também que essa postura dificulta a visão positiva dos conflitos porque não permite que sejam vistos como oportunidade de transformação, de crescimento e aperfeiçoamento das práticas educativas.

Ao contrário de minha visão inicial, em que acreditava não ter nenhuma dúvida sobre o papel mediador exercido pela professora coordenadora do período noturno, os dados coletados nessa pesquisa revelaram uma situação bem diferente, outra realidade.

Por um lado, a própria coordenadora confessou sentir-se insegura para atuar diante dos conflitos. Por outro lado, as situações de conflito observadas na escola mostraram despreparo dos profissionais para enfrentar os conflitos e falta de diálogo seja entre eles, seja deles com a professora coordenadora.

Acreditamos que o papel mediador só será realmente exercido se o professor coordenador estiver preparado e disposto a preparar a equipe escolar para que ela também possa exercê-lo. Isso nos leva a repensar os critérios de seleção do profissional para exercer o cargo de professor coordenador. Como uma das exigências é que ele tenha três anos como docente, podemos deduzir que ele conhece o contexto prático educativo, mas será que isso faz dele um profissional preparado para assumir um papel de mediador de conflitos?

A investigação aponta para a necessidade de investir na formação continuada, começando pelo professor coordenador. Dessa maneira, pode ser possível evitar o desgaste das relações interpessoais e criar uma cultura de identificação e gerenciamento de conflitos na escola. A partir daí, o professor coordenador pode propor uma reflexão coletiva que descubra e amplie as zonas de aceitação comum diante dos conflitos, ou seja, que deixe de lado a idéia de “ganhar ou perder”, internalizando a idéia de que diante dos conflitos não há vencedores.

Na relação professor-aluno, a resolução de conflito “sem vencedores”, apontada por Thomas Gordon (1974) enriquece a prática pedagógica e traz um sentido novo para que se possa atuar no gerenciamento de conflitos, tendo como alicerce o respeito e a satisfação recíproca das partes envolvidas. Isso não significa que o professor deva ser permissivo, aceitando que o aluno faça o que quiser dentro da sala de aula, nem que ele adote uma postura autoritária com uso de poder coercivo.

A investigação aponta para o estabelecimento de regras, mas com a participação da comunidade escolar, principalmente dos alunos para que eles se sintam responsáveis pelos seus atos, ou seja, que os limites sejam estabelecidos na escola e que essa seja uma ação coletiva que considere a realidade da escola.

O professor coordenador pode auxiliar os professores a manter um clima favorável ao ensino-aprendizagem em sala de aula, ajudando-os lidar com os conflitos que fazem parte dessa relação, mas isso não quer dizer que os professores devem esperar que professor coordenador faça tudo sozinho. Se o professor, em uma situação de conflito com o aluno, deslocar o conflito para o professor coordenador resolver, não haverá mediação de conflito porque o mediador deve ajudar as partes a encontrar a solução construtivamente, de modo que possam satisfazer as necessidades de ambas.

Nesta perspectiva, torna-se muito importante voltar nosso olhar sobre as interações presentes na escola. Os professores não devem acreditar que a solução para o problema venha “de cima” porque como afirma Imbernón (2000b, p.106) “basta de esperar que os outros façam por nós as coisas que não farão”.

Ao privilegiar as relações interpessoais no cotidiano escolar estamos evitando que conflitos se transformem em violência física e agressão e sejam trabalhados de forma positiva, propiciando um clima de respeito pelas diferenças, colaboração e compreensão entre os envolvidos.

Focalizar a atuação da professora coordenadora diante dos conflitos na escola pode ter sido um passo importante para uma discussão porque fez com que surgissem questionamentos por parte de alguns membros da equipe escolar. Talvez, o próximo passo seja discutir a mediação e as habilidades que melhoram o relacionamento entre professor-aluno, como as propostas por Thomas Gordon. O objetivo dessa reflexão é evitar que os conflitos banais e comuns, presentes na maioria das escolas, ganhem uma dimensão muito maior e produzam efeitos negativos na socialização entre os membros da comunidade escolar.

A atuação do professor coordenador pode favorecer a construção de um trabalho articulado, que tenha como objetivo favorecer a autonomia da equipe escolar, enriquecendo a prática profissional e, propiciando um exercício de troca de experiências. Ao agir nesse sentido, o professor coordenador pode ter que recomeçar várias vezes, enfrentando resistências porque o processo de mudança não é imediato, exige esforços, dedicação e boa vontade.

O exercício do diálogo favorece a superação dos obstáculos e a parceria entre o professor coordenador e sua equipe escolar. Assim, ao serem compartilhados, os problemas podem ser transformados em estímulos para a busca de novos caminhos.

Incentivar a reflexão acerca desse tema é uma tarefa necessária para aqueles, que como nós, acreditam na construção de uma escola que realmente busque novas alternativas para que os conflitos não tenham como fim a violência e a intolerância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDENUCCI, Lidercy P. **Contribuições da Mediação na Gestão de Conflitos em Organizações de Ensino**. Santa Catarina:UFSC. Dissertação Mestrado, 2001.

ALMEIDA, Laurinda R. “A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível”. In: Bruno, E.; Almeida L., Christov, L. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Ed. Loyola, 2000

_____. “O relacionamento Interpessoal na coordenação pedagógica”. In: Almeida L., Placco, V. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

_____. “Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública”. In: PLACCO, Vera M.N.S, ALMEIDA, L.R. (Orgs.) **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

ANDRÉ, Marli E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. 10ª. Edição, São Paulo: Papirus, 2003.

ANDRÉ, Marli E.D.A. “O cotidiano escolar, um campo de estudo”. In: PLACCO, Vera M.N.S, ALMEIDA, L.R. (Orgs.) **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

ARCHANGELO, Ana. “O coordenador pedagógico e o entendimento da instituição”. In: Almeida L.; Placco, V. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

BRUNO, Eliane B.G.; CHRISTOV Luiza H. S. “Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber”. In: Bruno, E.; Almeida L., Christov, L. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL Bruce & DICKINSON, Dee. **Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CARVALHO, Célia P.de, **Ensino Noturno: Realidade e Ilusão**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

CHRISTOV, Luiza H. S. "Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico". In: GUIMARÃES, A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.

CHRISTOV, Luiza H. S. **Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con) ciências na escola**. São Paulo: PUC. Tese de Doutorado, 2001.

FRANCO, Francisco C. "**A indisciplina na escola e a coordenação pedagógica**". In: PLACCO, Vera M.N.S, ALMEIDA, L.R. (Orgs.) **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho- ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2003.

GALVÃO, Izabel. **Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil**. São Paulo: USP. Tese de Doutorado, 1998.

GALVÃO, Izabel. **Prevenção: o melhor caminho**. Jornal da Paz, n.2, novembro-2001. Disponível em: <<http://www.soudapaz.org/informese/jornalsoudapaz2.asp?Edicao=2&Id=36>>. Acesso em: 17 Nov. 2004.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do Cotidiano Escolar: Conflito sim, Violência não**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GARCIA, Marisa. **Coordenação pedagógica-ação, interação, trans-formação**. São Paulo: PUC. Dissertação de Mestrado, 1995.

GARRIDO, Elsa. "Espaço de formação continuada para o professor-coordenador". In: Almeida, L.R, Bruno E., Christov, L. (Org.). **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, Secretaria da Educação, **Decreto nº. 40.510**, de Dezembro, 1997

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, Secretaria da Educação, **Lei Complementar 836**, de Dezembro, 1997.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, Secretaria da Educação, **Resolução 35**, 7 abril, 2000.

GORDON, Thomas. **Dr. Gordon's autobiography**. Gordon Training International, C.A., 2002 [online] Em: <http://www.gordontraining.com/store/#gordonautobio> . Arquivo capturado em 28/10/2005.

GORDON, Thomas. **T.E.T Teacher Effectiveness Training**. New York, Peter H. Wyden/Publisher, 1974.

IMBERNÓN, Francisco. **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**/Organizado por Imbernón.; trad. Ernani Rosa, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000a.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2000b.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. "O ouvir ativo: recurso para criar um relacionamento de confiança". In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M.N.S.(orgs.). **As relações interpessoais na formação de Professores**. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

NASCIMENTO, Eunice M, SAYED, Kassem M. Administração de Conflitos. In: **Gestão Capital Humano**. São Paulo: Editora Gazeta do Povo, 2002.

OLIVEIRA, Marta. K. de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento – Um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Scipione, 1997

ORSOLON, Luzia A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação na/da escola: uma experiência de formação continuada, através da implantação de inovação curricular**. São Paulo: PUC. Dissertação de Mestrado, 2000.

ORSOLON, Luzia A.M. "O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M.N.S (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

SILVA, Moacyr da. "Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores". In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M.N.S.(orgs.). **As relações interpessoais na formação de Professores**. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

SOUZA, Vera L.T. "O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade". In: PLACCO, Vera M.N.S, ALMEIDA, L.R. (Orgs.) **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

VIEIRA, Marili M.S. "O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano." In: PLACCO, Vera M.N.S, ALMEIDA, L.R. (Orgs.) **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

WAGNER, John A e HOLLENBECK, John R. **Comportamento Organizacional**, tradução Cid Knipel Moreira - criando vantagem competitiva. 3ª Edição, São Paulo, Saraiva, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1- Coleta de Dados: Questionário para os professores

Formulário I

Data: / / Início:h..... Término:h

1 - Nome:

2 - Idade:

3 - Sexo: () Feminino () Masculino

4 - Formação:

5 - Instituição:

6 - Ano de conclusão do curso:

7 - Por que escolheu esta profissão:

.....
.....
.....
.....

8 - O que é preciso para o bom relacionamento entre professores e alunos?

.....
.....
.....
.....

9 - Na sua opinião qual a função do professor coordenador?

.....

.....

.....

.....

.....

10 - Gostaria de acrescentar algo não abordado nesta entrevista?

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO 2 – Coleta de Dados: Questionário para caracterização dos alunos

Formulário II

1 - Idade _____

2 - Sexo

() F () M

3 - Estado Civil: _____

4 - Tem filhos: () sim () não

5 - Trabalha? () sim () não

6 - Se positivo, tem registro em Carteira: () sim () não

7 - Profissão: _____

8 - Você falta muito às aulas: () sim () não

9 - Se positivo, por quê?

10 - O que é preciso para o bom relacionamento entre professores e alunos?

11 - O trabalho da professora coordenadora na sua opinião está:

() Plenamente Satisfatório () Satisfatório () Insatisfatório

Justifique:

12 - Como você avalia o tratamento que recebe por parte da professora coordenadora?

() Plenamente satisfatório () Satisfatório () Insatisfatório

13-Você já passou por alguma situação que precisou da ajuda da professora coordenadora?

() Sim () Não

Se positivo, como foi ?

14 - Você acredita que o Ensino Médio vai contribuir para melhorar a sua vida? Por quê?

15 - Você gostaria acrescentar alguma coisa que não foi abordada durante o questionário?

ANEXO 3- Roteiro de entrevista com a professora coordenadora

- 1 - O que fez com que você optasse pela coordenação pedagógica?
- 2 - Você é professora coordenadora e também professora aqui na escola, essa experiência como professora influencia em seu trabalho como coordenadora?
- 3 - Descreva uma situação de conflito que você vivenciou com alunos e uma com professores?
- 4 - O trabalho na coordenação pedagógica nessa escola envolve muitas situações de conflitos?
- 5 - Que sentimentos afloraram ao tratar de situações de conflitos no período noturno?
- 6 - Como você lida com as situações de conflitos no ambiente escolar?
- 7 - Comente alguma questão que você considera essencial, mas que não foi abordada nessa entrevista

ANEXO 4 – REGISTROS DE CAMPO

Observando o cotidiano de uma professora coordenadora.

a) Situação observada: Mediação da professora coordenadora em uma situação de conflito.

Local da Observação: Sala da coordenação

Data: 27/09/2004

Horário início: 19h00

Duração: 1 (uma) hora

Foco da observação: As relações interpessoais e as interações no ambiente escolar

Objetivo: Identificar como a professora coordenadora lida com situações de conflitos no ambiente escolar.

Entro na sala para fazer a observação, são exatamente 19h00. A professora coordenadora me recebe com um sorriso e me pergunta:

- Quando você vai me trazer o livro que você está lendo sobre o coordenador pedagógico?

Respondo que irei emprestar o material assim que terminar de ler. Neste momento, dois alunos entram na sala, falam alto, não consigo entender o assunto, eles sorriem e pedem duas folhas de almaço para a professora coordenadora que responde em tom de brincadeira:

- Vou arrumar, mas vocês não têm jeito, não é mesmo?

Os alunos continuam a sorrir, passam a mão no ombro da coordenadora e se retiram. – Valeu! – diz um deles antes de sair da sala rumo ao corredor.

Sento-me próximo ao computador, no canto esquerdo da sala. Entram mais três alunos e pedem lápis. Percebo que a coordenadora fica mais séria, seus

lábios já não esboçam nenhum sorriso, sua fala se torna mais formal, ela abre o armário pega o lápis e entrega para cada um deles e diz:

- O que é isso, pessoal. Acho que está faltando compromisso! Tudo bem não poder comprar material, mas lápis? Não quero mais ver vocês aqui!

Ela entrega o material para aos alunos que agradecem, novamente, com um “valeu!” e saem conversando.

Uma mãe entra na sala, a coordenadora pede para que ela se sente e explica o fato ocorrido.

- Olha mãe, seu filho trouxe bebida alcoólica para a escola em um litro de refrigerante. Quando o professor percebeu, pediu a ele para entregar a bebida ele se negou e começou a discutir e disse que não era dele. Isso é grave! Precisamos fazer alguma coisa, a senhora trouxe seu filho?

- Sim, ele está aí fora. – Respondeu a mãe.

A coordenadora pede para o aluno entrar, chama-o pelo nome. O aluno entra na sala e permanece em silêncio, a professora coordenadora começa a falar, olha para ele com tom de voz baixo e diz:

- Você sabe que o que fez é grave, não sabe? É preciso que você saiba os limites de suas ações...(aumenta o tom de voz)- Você acha certo o que fez?

O aluno abaixa a cabeça, desvia o olhar, depois a balança negativamente.

A mãe fita o rapaz, cruza os braços, parece nervosa... volta-se para a coordenadora e diz:

- A senhora está certa, eu sempre digo isso a ele. Mas, ele não me escuta, a senhora falando parece que ele ouve mais...

A coordenadora pede para chamar o professor que estava na sala. O aluno vai até a sala que fica à direita da sala da coordenação, em seguida chega professor e diz:

- Boa noite! Acho que a coordenadora já explicou tudo a senhora.
- Diz o professor olhando para a mãe.
- Sim, já conversamos com ele, professor, Isso nunca mais vai acontecer! O senhor “desculpa.”

A coordenadora lamenta a postura do aluno, abre o livro de ocorrências da escola e pede para a mãe assinar.

- Mas, isso não vai acontecer mais, não é mesmo? – Fala a coordenadora em tom enérgico.
- Foi mal... – balbucia o aluno.

O assunto parece encerrado, o professor se retira da sala, a mãe se levanta com seu filho e antes de sair vira para a coordenadora:

- Se precisar pode me ligar que eu venho mesmo. Obrigada professora, e qualquer coisa pode pegar no pé dele.

A coordenadora ri e finaliza:

- Pode deixar que eu pego mesmo!

Todos se retiram da sala, permaneço por mais alguns minutos e a coordenadora ainda comenta comigo:

- *Você viu? Logo este aluno que nunca nos deu trabalho! É parece que crescem e mudam, não é?*

- *Acho que é a idade.* – Respondo a ela e peço licença para me retirar da sala.

Encerro minha observação, avisando-a que em breve retornaria para mais alguns encontros.