



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIA
APLICADAS À EDUCAÇÃO (GESTEC)**

DAIANE SILVA DAS CHAGAS

**GESTÃO DA SALA DE AULA: intervenção psicossocial e o
ciclo PDCA**

**Salvador, Ba
2020
DAIANE SILVA DAS CHAGAS**

GESTÃO DA SALA DE AULA: intervenção psicossocial e o ciclo PDCA

Trabalho de Conclusão Final do Curso
apresentado ao Programa de Pós-Graduação
Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação –
GESTEC - da Universidade do Estado da Bahia
(UNEB), como requisito para obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Área de Concentração: Gestão da Educação e
Redes Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Márcea Andrade Sales

**Salvador - Ba
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Dados fornecidos pelo autor

CHAGAS, DAIANE SILVA DAS

GESTÃO DA SALA DE AULA: intervenção psicossocial e o Ciclo
PDCA / DAIANE SILVA DAS CHAGAS.-- Salvador, 2020. 124 fls.

Orientador(a): MÁRCEA ANDRADE SALES.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC, Câmpus I. 2020.

1.Gestão. 2.Sala de Aula. 3.CicloPDCA. 4.Intervenção Psicossocial.

CDD:

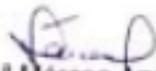
370

FOLHA DE APROVAÇÃO

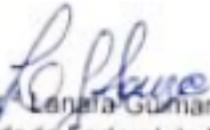
"GESTÃO DA SALA DE AULA: INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL E O CICLO PDCA"

DAIANE SILVA DAS CHAGAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração I – Gestão da Educação e Redes Sociais, em 10 de março de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof.ª Dr.ª Marcea Andrade Sales
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Prof.ª Dr.ª Laniela Guimarães de Souza
Universidade Federal da Bahia – UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Prof.ª Dr.ª Lidia Boaventura Pimenta
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Ao Eterno – Tudo dele procede; tudo acontece por intermédio dele; tudo termina nele. Todas as coisas convergem para Ele.

AGRADECIMENTOS

Gratidão: essa palavra resume minha caminhada na vida. Ser grata, simplesmente pelo fato de estar no mundo... de poder ser eu, de conhecer

peças, de viver com pessoas, de amar e ser amada por elas. Gratidão “porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada” (Guimarães Rosa, p.333). A esses que tanto contribuíram:

Ao Eterno Deus! Bendito seja o Eterno que nos momentos de guerra, me conduziu a Sua magnífica Paz e me fez trilhar o caminho na certeza de que todas as coisas cooperam para o bem daqueles que O amam.

À Fábio Pinheiro, meu amor. Aquele que, em meio às lutas cotidianas, me faz enxergar que a vida é um presente e que precisa ser comemorada sempre. Ainda bem que tenho você comigo. Meu alicerce! Meu porto seguro! Que sorte a minha, hein?! Esse trabalho é nosso! Obrigada!

Ao papai, Valter Chagas. O melhor pai do mundo. Minha força. Meu incentivador, motivador. Exemplo de vida: seu caráter e sua vida falam mais do que mil sermões. Meu tesouro, minha paixão...

Meus irmãos, Débora, Denise, Vandson e Viviane. Um irmão pode ser a continuação de nós mesmos, como a nossa mão é a extensão de nosso braço. Vocês são isso para mim, uma continuação do meu jeito de ser, de viver e de olhar o mundo. Amo vocês!

Minhas sobrinhas: Alice e Valentina. Alegria da vida. Tê-las sempre presente é uma energia, uma injeção de ânimo para qualquer desânimo. Inspiração da vida!

À minha orientadora, Márcea Sales. Agradeço por seguir na orientação desta pesquisa, pela presença sempre constante. Reconheço que na vida os encontros são oportunidades que Deus nos concede, entendo que esse tempo a seu lado tem sido de muitos aprendizados. Obrigada por não me deixar só e compartilhar seu conhecimento! Este trabalho é nosso!

À professora Lídia Pimenta, por aceitar o nosso convite. Obrigada por trazer para o momento de qualificação sua leveza e contribuições extremamente valiosas para este trabalho.

À professora Lanara Guimarães, por aceitar o nosso convite. Inspiração lá no Curso de Pedagogia da UNEB. Suas aulas de Gestão muito contribuíram para essa pesquisa. Obrigada pelas ricas contribuições na qualificação.

Ao professor Antônio Carlos Icó. Amigo que a UNEB me presenteou. Obrigada pelos constantes conselhos, por ser meu psicólogo nesta caminhada. Quero crescer e aprender a trilhar a vida com sua leveza e esse coração sempre generoso.

A todos os professores do GESTEC por compartilharem o conhecimento.

Ao grupo GEFEP, pelas discussões e contribuições. Graça, você é uma inspiração para a vida. Nossas parcerias foram sempre muito prazerosas. Obrigada por sempre ter uma palavra de força, de fé... Adriana, muito grata pela sua parceria e disponibilidade. Ajudar é sua palavra chave. Gratidão mesmo! Dani, você é incrível! Mila, meu muito obrigada por ser tão prestativa e amável. Newdith, minha companheira de luta. Obrigada por me ensinar a trilhar esse caminho com muita tranquilidade e otimismo.

Aos participantes da pesquisa: professores do Colégio Estadual Governador Roberto Santos. Gratidão pela entrega, disponibilidade e carinho. Não existe coisa melhor que chegar a um lugar e ser sempre muito bem recebida e com sorriso no rosto. Vocês foram muito especiais. Obrigada pela troca, pela energia, pela confiança. Gratidão total!

RESUMO

Esta pesquisa assume como objeto de estudo a gestão de processos da

sala de aula, tendo como objetivo principal analisar as implicações dos elementos subjetivos e objetivos da gestão, a partir do uso de um dispositivo de gestão, ciclo PDCA, associado à estratégia social (intervenção psicossocial) na orientação dos rumos da sala de aula. O ponto de partida da trilha de pesquisa foi a busca por respostas a questão problema: Como os elementos subjetivos e objetivos da gestão, a partir do uso de um dispositivo de gestão (Ciclo PDCA) associado a uma estratégia social (intervenção psicossocial) podem influenciar na orientação dos rumos da organização da sala de aula? Para fundamentação teórica trouxe Gadotti (2010), quem argumenta que a educação deve expressar-se por justiça social e democratização, logo os parâmetros e indicadores que são determinados para educação, muitas vezes, são equivocados; Dourado e Oliveira (2009), discutem os desafios para se definir objetivos que possibilitem um processo formativo satisfatório; Libâneo (2013), quem defende que coerência pedagógica e didática justifica-se pelo desenvolvimento da capacidade de pensar e apresenta as concepções de gestão; essa discussão é ampliada por Campos (2002) ao apresentar o ciclo PDCA como dispositivo para se alcançar a melhoria de processos, podendo ser utilizado nos processos educacionais; Thiollent (2011), quem traz a abordagem acerca do enfrentamento de situações problema de forma coletiva; amplia-se a discussão sobre enfrentamento das situações problema a partir da gestão do espaço da sala de aula com Vasconcellos (2016); nesse ponto trago Neiva (2010), quem fala sobre necessidades psicossociais e propõe a intervenção como forma de enfrentamento dos problemas sociais; Pichon-Rivière (2009), quem compreende a intervenção psicossocial como um elemento facilitador da operatividade. A metodologia empregada na pesquisa consiste na realização de grupos operativos, inspirados em grupos focais, pois o ensino e a aprendizagem nesses grupos apontam para a mudança de atitudes como resultados do processo de intervenção. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa alinha-se a Enrique Pichon-Rivière (2009), pesquisador do campo da Educação que defende a importância de incluir os grupos operativos como recurso para tratamento/enfrentamento pedagógico de situações-problema em ambientes educativos. A perspectiva de análise é a dimensão intraescolar: fluxo de ações gerenciais, prática pedagógica, didática, metodologias e elementos subjetivos. Os sujeitos participantes da pesquisa foram atores envolvidos no processo de gestão da sala de aula: professores e alunos de uma Unidade Escolar da rede pública de ensino. Como conclusão de pesquisa, observou-se uma prática docente que se desenvolve com certo nível de racionalização dos processos e, as questões subjetivas, como clima do grupo, conflitos e resistências não são tratadas com a participação dos alunos. Os gestores da sala de aula, partícipes da pesquisa, se apresentaram motivados, podendo ser identificados como possuidores de uma prática pedagógica inclusiva.

Palavras chave: Gestão. Sala de Aula. PDCA. Intervenção Psicossocial.

ABSTRACT

This research assumes as an object of study the management of classroom processes, aiming to analyze the implications of subjective and main objective elements of management, using a management device, PDCA cycle, associated with social strategy (psychosocial intervention) in guiding the course of the classroom. The starting point of the research trail was the search for answers to the problem question: How the subjective and objective elements of management, from the use of a management device (PDCA cycle) associated with a social strategy (psychosocial intervention) can influence in guiding the direction of the classroom organization? For theoretical reasons, Gadotti (2010) brought up, who argues that education must express itself through social justice

and democratization, so the parameters and indicators that are determined for education are often wrong; Dourado and Oliveira (2009), discuss the challenges to define objectives that allow a satisfactory training process; Libâneo (2013), who argues that pedagogical and didactic coherence is justified by the development of the ability to think and presents management concepts; this discussion is expanded by Campos (2002) when presenting the PDCA cycle as a device to achieve process improvement, which can be used in educational processes; Thiollent (2011), who brings the approach about facing problem situations collectively; the discussion on coping with problem situations is broadened based on the management of the classroom space with Vasconcellos (2016); at this point I bring Neiva (2010), who talks about psychosocial needs and proposes intervention as a way to face social problems; Pichon-Rivière (2009), who understands psychosocial intervention as an element that facilitates operativeness. The methodology used in the research consists of the realization of operative groups, inspired by focus groups, since teaching and learning in these groups point to changing attitudes as a result of the intervention process. From a methodological point of view, this research is in line with Enrique Pichon Rivière (2009), a researcher in the field of Education who defends the importance of including operative groups as a resource for pedagogical treatment / coping with problem situations in educational environments. The perspective of analysis is the intra-school dimension: flow of managerial actions, pedagogical practice, didactics, methodologies and subjective elements. The subjects participating in the research will be actors involved in the classroom management process: teachers and students from a School Unit in the public school system. As a result of research, a teaching practice was observed that develops with an level of rationalization of processes and subjective at issues: group climate, conflicts and resistance are not dealt with the participation of students. Classroom managers, participants in the research, were motivated and could be classified as having an inclusive pedagogical practice.

Keywords: Management. Classroom. PDCA. Psychosocial Intervention.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Organograma Básico da Escola sob Gestão Democrática..... | 36 |
| Figura 2 – Modelo de Produção e Controle – Taylor..... | 48 |
| Figura 3 – Ciclo de Shewhart..... | 48 |
| Figura 4 – Ciclo de Shewhart para processos de melhoria..... | 49 |
| Figura 5 – Ciclo PDCA..... | 49 |
| Figura 6 – Ciclo PDCA e Intervenção Psicossocial..... | 57 |
| Figura 7 – Planejamento..... | 76 |
| Figura 8 – Execução [Gestão do Professor – Sala de Aula]..... | 102 |
| Figura 9 – Verificação [Resultados da Ação do Professor]..... | 107 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Competências Prescritas X Competências Encontradas..... | 38 |
| Tabela 2 – Mapeamento e Identificação de Situações Problema..... | 79 |
| Tabela 3 – Situações Problemas - objetivas e subjetivas..... | 80 |
| Tabela 4 – Priorização das Situações-Problema..... | 81 |
| Tabela 5 – Plano de Ação – Desinteresse dos Alunos..... | 96 |
| Tabela 6 – Plano de Ação – Ausência de Apoio Familiar..... | 99 |
| Tabela 7 – Plano de Ação – Dificuldades de Aprendizagem..... | 101 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC Atividades Coordenadas

CNPq Conselho Nacional De Desenvolvimento Científico e Tecnológico ECRO

Esquema Conceitual Referencial Operativo

GEFEP Grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores GD

Grupos Dialogais

GO Grupos Operativos

IFBA Instituto Federal da Bahia

INAF Indicador De Alfabetismo Funcional

ITCP Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares PDCA

Plan, Do, Check, Act

PISA Programa Internacional De Avaliação De Alunos

SCIELO Scientific Electronic Library Online

TIC Tecnologia da Informação e Comunicação

UNEB Universidade do Estado da Bahia

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

5W2H What, Why, Where, When, Who. How e How much

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1. A EXPERIÊNCIA É UMA ESCOLA..... | 13 |
| 2. PROCESSO METODOLÓGICO – MELHOR É SEREM DOIS DO QUE UM..... | 23 |
| 3. GESTÃO: A ESCOLA EM FOCO..... | 27 |
| 3.1 FUNDAMENTAÇÃO, CONCEITOS E PRINCÍPIOS..... | 27 |
| 3.2 CONCEPÇÕES DE GESTÃO..... | 30 |
| 3.2.1 Estrutura Organizacional..... | 35 |
| 3.3 SALA DE AULA: A ALMA DA ESCOLA..... | 40 |
| 3.4 ELEMENTOS OBJETIVOS: A RACIONALIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE GESTÃO..... | 4 |
| 3 | |
| 4. O CICLO PDCA: metodologia ao alcance dos objetivos escolares | 46 |
| 5. INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL: A AÇÃO EM FAVOR DA MUDANÇA DO STATUS QUO..... | 59 |
| 5.1 SALA DE AULA: ENCONTROS E DESENCONTROS NO CAMINHO DA EXPERIÊNCIA..... | 59 |
| 5.2 ESCOLA: A VERDADE É SUBJETIVIDADE..... | 63 |
| 5.3 INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL: UMA ESTRATÉGIA POSSÍVEL..... | 65 |
| 5.3.1 Intervenção psicossocial na escola: caminhos da experiência..... | 69 |
| 5.4 RELATO DE EXPERIÊNCIA – CENA I..... | 69 |
| 5.5 RELATO DE EXPERIÊNCIA – CENA II..... | 72 |
| 6. OS “NÓS DO CAMPO DE PESQUISA..... | 74 |
| 6.1 PRIORIZAÇÃO DAS SITUAÇÕES PROBLEMA..... | 80 |
| 6.2 INTERVENÇÃO EM GRUPOS OPERATIVOS: O CAMINHO QUE CELEBRA A VOZ HUMANA..... | 82 |
| 6.3 INTERVENÇÃO EM GRUPOS OPERATIVOS: ESPAÇO DE SUPERAÇÃO E PROPOSIÇÃO..... | 95 |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 109 |
| 7.1 ACT – ANTE O MAR DE DESCOBERTAS | 124 |
| REFERÊNCIAS..... | |

130 ANEXO

1. A EXPERIÊNCIA É UMA ESCOLA

A educação transforma ou reproduz a sociedade?
Um educador é um fundador de mundos, um mediador de esperanças, um pastor de projetos.
(RUBEM ALVES, 2000, p. 26).

A função de educar é exercida por muitos segmentos da sociedade: família, religião, mídia, entre outros. Contudo, para a maioria, a escola é a principal responsável pela sistematização de saberes. Luckesi (2017) afirma que o processo de surgimento da escola se deu a partir do reconhecimento da necessidade de que os saberes já não mais podiam ser repassados de forma espontânea, pois havia urgência na transmissão desses saberes. Portanto, “privilegiar a escola, como objeto de estudo e reflexão, significa assumi-la como instância erigida pela sociedade para a educação e instrução das novas gerações” (LUCKESI, 2017, p.51).

Amparada em Luckesi (2017) e Alves (2000), assumo a perspectiva de que a escola tem um papel direcionador e o educador atua como empreendedor de novas perspectivas, novos cenários - coordenador de esperanças e sonhos; líder e inspirador -, tendo em vista a relação que desenvolve com o sujeito em formação. Penso que a escola carrega em si sempre o sentido do viver coletivo. Experimentar ouvir e ser ouvido, buscar conhecer histórias e fazer história. Trata-se de um espaço sempre de possibilidades de construção e reconstrução. E a sala de aula é o lugar do fazer acontecer, é o espaço de aprendizagens, das relações e conexões. Ela traduz o que está lá fora, promovendo assim, ressonâncias na organização escolar como um todo. Para Vasconcellos (2017, p. 21),

A sala de aula é um complexo, é um mundo, digamos, é a alma da escola, onde as coisas acontecem, ou não. Ao tratar daquilo que normalmente mais ocupa o docente, a questão do conteúdo, da metodologia, da construção do conhecimento, sentimos necessidade de situar a reflexão no contexto maior da sala de aula, justamente para não reduzir a complexidade da atividade docente. O trabalho com o Conhecimento, embora nuclear, não esgota o trabalho do professor.

Logo, na ação escolar, bem como na prática docente, existem funções que podem ser relacionadas/identificadas às funções gerenciais, bem como existem outras dimensões que não podem ser desconsideradas. É o que afirma

14

Vasconcellos (idem, idem): “Existem outras duas dimensões que devem ser agregadas quando pensamos na Gestão da Sala de Aula: Relacionamento Interpessoal e Organização da Coletividade de Sala de Aula”.

A apresentação desse contexto resulta das minhas experiências profissionais e acadêmicas, pois na formação no curso de Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – DEDC I UNEB adquiri a experiência em sala de aula, vivenciando situações do cotidiano do

exercício da profissão de pedagoga. Assim, pude perceber as disparidades existentes entre os planos preestabelecidos e as carências encontradas na realidade concreta do processo formativo.

Anteriormente, vivenciei a formação em Administração de Empresas no Instituto Federal da Bahia – IFBA, o que possibilitou a experiência no campo da Educação e Gestão, atuando como orientadora tecnológica para o acompanhamento e assessoramento de empreendimentos autogestionários através da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares – ITCP/IFBA.

A orientação tinha como foco a utilização dos dispositivos de gestão para melhoria dos processos dos empreendimentos solidários. A partir dessas vivências pude verificar a relevância dos aspectos gerenciais que me guiavam na práxis para uma melhor orientação; bem como esses contribuía para que os sujeitos inseridos fossem mais participativos e efetivos na realização de seus trabalhos. Portanto, as experiências exitosas em educação e gestão, e o diálogo apresentado entre essas áreas de conhecimento - motivações que deram início a essa pesquisa.

Interessante que, ao pensar na motivação da pesquisa, vieram-me a memória os desafios que enfrentei ao longo das minhas formações; era como se cada formação fosse única e solitária. Cheguei a escutar algumas vezes que era necessário escolher uma das áreas, pois elas não dialogam: uma é muito técnica, teórica, objetiva; outra vai além, é reflexiva, é subjetiva. Os discursos contrários à possibilidade de estabelecer conexão e diálogo entre as duas áreas de conhecimento eram dos mais diversos, o que me inquietava, angustiava e, ao mesmo tempo, me desafiava. A compreensão de que era preciso discutir tais questões ficava cada vez mais forte e latente. Diante disso, me deparo com CORAZZA (2002, p. 124) afirmando que,

15

[...] uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A “escolha” de uma prática de pesquisa, dentre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, mas somos “escolhidas/os” [...] pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as) sujeitou.

Portanto, a trilha de pesquisa apresentou-se como um desafio, pois já início tendo que tomar decisão: assumir a herança de conhecimento que recebo destas áreas de conhecimento que compuseram a minha formação, me significando e subjetivando.

Além destas questões pessoais, busquei identificar produções científicas

relacionadas a gestão da sala de aula. Vale ressaltar que, embora exista um considerável número de pesquisas sobre o tema, o presente trabalho traz uma abordagem que possibilita perceber a gestão desses espaços a partir dos diversos aspectos que os compõem. Desta forma, tendo como referência a base de dados da biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online – Scielo*, pesquisas entre 2010 a 2019, encontrei quarenta e nove títulos, sendo vinte e sete de pesquisas realizadas no Brasil, concentradas na área de Ciência Humanas.

A maior parte dos trabalhos discute estratégias que possibilitam a efetividade do ensino e aprendizagem. Com destaque para as tecnologias da informação e comunicação – as TICs. As produções têm seu foco no ensino superior, na formação docente e profissional.

Entre os trabalhos relacionados, três artigos têm uma proximidade maior com minha pesquisa: *Disciplina Escolar e Gestão de Sala de Aula no Campo Educacional Brasileiro (SILVA, 2016)*; *Clima de escola e táticas de gestão de conflito - estudo quantitativo com estudantes portugueses (CUNHA et. alli., 2016)*; e *Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (LOURENÇO E LEITE, 2015)*. Tais pesquisas estão voltadas para questões mais específicas, como: gestão da sala de aula como campo de pesquisa, formação de professores para inclusão de alunos com autismo e análise da relação entre clima na escola e táticas de gestão de conflitos.

Ante o exposto, esta pesquisa - *Gestão da Sala de Aula: Intervenção Psicossocial e o Ciclo PDCA* - destaca-se por ter como foco a perspectiva

16

holística da gestão da sala de aula, contemplando à gestão do compartilhamento dos conteúdos e as interações com os alunos. Para Tardif (2002, p. 219),

A ação profissional do professor é estruturada por duas séries de condicionantes: os ligados à transmissão da matéria (condicionantes de tempo, de organização sequencial dos conteúdos, de alcance de finalidades, aprendizagem por parte dos alunos, de avaliações, etc.); e os ligados à gestão das interações com os alunos (manutenção da disciplina, gestão das ações desencadeadas pelos alunos, motivação da turma, etc.)

A proposta de conexão entre o Ciclo PDCA e Intervenção Psicossocial possibilitará uma melhor análise dos elementos ligados ao processo de ensino aprendizagem no compartilhamento dos conteúdos e das interações com os alunos (aspectos objetivos e subjetivos da gestão). A gestão adequada das situações problema latentes configura-se em uma potencial prática pedagógica.

Portanto, tem-se na gestão, uma dimensão de análise de extrema importância, uma vez que terá grande destaque ao lado do processo formativo escolar. Mas, o quanto pode se dizer que a gestão estará ao lado da educação, ou que é parte integrante dela? Ela assume um papel tão preponderante na sociedade contemporânea, que é possível vê-la descrita, não somente em ações mais finalísticas, mas, também, em situações desempenhadas por pessoas que não tiveram, necessariamente, aproximação com conhecimentos dessa área.

Nesse sentido, Ésther (2006) afirma que vivemos em uma sociedade *menegeralista*, que se planeja e age a partir de “um sistema de descrição, de explicação e de interpretação do mundo a partir das categorias da gestão” (Ésther, 2006, p. 649, apud Chanlat, 2000, p. 17). Para o autor, vivemos em um mundo que todos se comportam como gestores. Em concordância, Chanlat (2000, p.17) nos diz que,

Hoje, não se exprimem mais suas emoções, mas elas são gerenciadas, assim como o emprego do seu tempo, suas relações, sua imagem, e mesmo sua identidade. O managerialismo, isto é, o sistema de descrição, de explicação e de interpretação do mundo a partir das categorias da gestão está profundamente bem instalado na experiência social contemporânea. Ele é, diretamente, o produto de uma sociedade de gestores que busca racionalizar todas as esferas da vida social.

Logo, a função gerencial exerce notável influência sobre todos os aspectos da vida social e, como não poderia deixar de ser, acaba sendo a principal responsável pelo sucesso das organizações. Mas, no contexto das

17

organizações públicas, qual a influência da gestão empresarial? Quais são as limitações para o estabelecimento de uma administração pública gerencial que se baseia nos moldes da administração empresarial?

Segundo Bresser Pereira e Spink (2006), a administração pública em nosso país passou por três modelos diferentes: a administração patrimonialista, a administração burocrática e a administração gerencial. Essas modalidades surgiram, sucessivamente, ao longo do tempo, não significando, porém, que alguma delas tenha sido definitivamente suplantada.

A administração pública gerencial acaba por se tornar um alvo a ser atingido, ou que se tem tentado implantar, como superação das deformidades dos modelos anteriores de gestão da coisa pública. Esse modelo é extremamente influenciado pela gestão empresarial, bem como apoiado nos princípios da confiança, descentralização da decisão, exige formas flexíveis de

gestão, horizontalização de estruturas, descentralização de funções, incentivos à criatividade, à avaliação sistemática, à recompensa pelo desempenho, e à capacitação permanente, acrescentam-se os princípios da orientação para o cidadão-cliente e do controle por resultados (BRESSER PEREIRA e SPINK, 2006).

Dessa discussão emerge o questionamento sobre a aceitação das perspectivas da administração gerencial na educação pública no Brasil. Mas, qual a necessidade de fazer uso dos dispositivos e técnicas da Administração para atuação no campo escolar? Sander (2007) afirma que a Administração desempenha um papel de mediação e conexão entre sistema educacional, escolas e Universidades. Para o autor,

A administração desempenha um papel mediador, essencial, substantivo, dialógico que determina, significativamente, a própria natureza das interações múltiplas e simultâneas que ocorrem no sistema educacional, suas escolas e universidades. Na realidade, a mediação administrativa não está a serviço do processo educacional: ela é parte do processo (SANDER, 2007, p. 108).

Depreende-se, então, que não podemos prescindir da Administração na Educação, pois não se trata da decisão de fazer um aporte de conhecimento oriundo do campo da gestão, mas compreender que a Administração já é parte integrante dos processos educacionais.

18

Contudo, para Rosar (1999) a insistência por parte do governo em trazer para educação as técnicas de gestão do âmbito empresarial, não tem recebido apoio por parte de diretores e professores. Segundo a autora, tal questão serve como uma oportunidade para que setores mais progressistas questionem o uso dessas técnicas. Assim,

Essa ação massiva de convencimento ideológico, acionada pelo governo tem obtido repercussões limitadas na prática dos diretores e professores das escolas de educação básica. Essa é uma questão que pode ser trabalhada por todos os segmentos progressistas, combatendo a falácia dos projetos educacionais fundamentados nos pressupostos da qualidade total. Em primeiro lugar, o seu conteúdo pode ser criticado a partir das condições concretas do funcionamento do sistema educacional e das escolas, levantando-se os indicadores do que deve estar contido na categoria de qualidade (ROSAR, 1999, p. 173).

Dourado e Oliveira (2009) concordam com a ideia de que é preciso rever os indicadores do que deve estar contido na categoria de qualidade, pois os aspectos gerenciais que se quer utilizar, e as técnicas de Administração empregadas visam obter o máximo de efetividade (eficiência + eficácia). Mas

seriam adequadas à realidade da escola pública? Seriam os parâmetros de qualidade pretendidos pela escola pública/governo ao fazer uso da administração gerencial adequados à sua realidade concreta?

Tal debate possibilita o alcance de percepções acerca dos determinantes que, objetivamente, levam a uma educação emancipatória. Nesse sentido, devemos considerar questões extraescolares - renda da população, desigualdades, políticas públicas, cultura - bem como questões intraescolares - planejamentos, organização, gestão das atividades, currículo, aspectos motivacionais, permanência do aluno na escola e desempenho dos mesmos. No presente trabalho, o objeto de pesquisa foi a *gestão dos processos da sala de aula*, tendo como dimensão de análise os aspectos intraescolares. Considerando que esses aspectos interferem no processo formativo, acaba sendo inevitável a discussão sobre o fazer pedagógico.

Tenho consciência da multiplicidade de fatores que podem exprimir e determinar o que seria uma educação de qualidade, sem a menor pretensão de reducionismo. Mas, opto por ampliar a discussão acerca da aceitação dos indicadores de qualidade na educação, pois Gadotti (2013, p.02) afirma que

19

“qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas”, e não, simplesmente, o estabelecimento de metas excludentes.

Mas ao pensar no avanço da educação, e vislumbrar aspectos de melhorias das nossas escolas/ salas de aulas, recorro a Libâneo (2002, p. 26) quem afirma que “democracia na escola hoje, justiça social na educação, chama se qualidade cognitiva e operativa do ensino”, ou seja, a discussão sobre o que seria uma educação de qualidade é muita ampla, mas existem especificas indicações que servem como alvo de atuação. Talvez não seja possível a superação de todos os problemas que afetam a sala de aula de uma só vez, mas é possível atuar paulatinamente.

Para Dourado e Oliveira (2009) a educação, está sujeita aos limites impostos pelos direcionamentos pedagógicos, econômicos, sociais, culturais e políticos. Diante de tal cenário, indagamos: nuances da administração gerencial na educação é possível? Não podemos desprezar a alta subjetividade que envolve o processo de ensino e aprendizagem, principalmente nas suas dimensões - pedagógica e política.

Portanto, tendo em vista a subjetividade do contexto educacional, compreendo serem reais as limitações do uso de dispositivos e técnicas advindas da gestão da qualidade. Contudo, é historicamente conhecida a falta

de competências gerenciais e a existência de gargalos na administração pública (órgãos do estado), no tocante a oferta daquilo que é dever do estado (BRESSER-PEREIRA, 2001). Sendo assim, a educação pública também sofreu/sofre com problemas relacionados a gestão, pois trata-se de uma das competências básicas do estado.

Diante de um contexto subjetivo, marcado por imprecisões de gestão, associar um dispositivo de gestão da qualidade a uma estratégia social, supre as lacunas referentes a percepção de questões mais subjetivas. Desta forma, tem-se uma nova tecnologia com possibilidade de ser testada no contexto educacional. Pensando nessas possibilidades, encontro-me com minhas inquietações e paixões que se chocam com as minhas angústias, medos e incertezas e, para além disso, sigo trilhando um caminho recheado de oportunidades: o campo de pesquisa (escola e sala de aula) que a todo tempo me atraiu para um passo adiante.

20

Ao assumir o meu problema de pesquisa, recorro á Guimarães Rosa (2006, p. 333), quem nos diz: “o correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”. E aqui, está meu *ponto de partida* para o problema da pesquisa: Como os elementos subjetivos e objetivos da gestão, a partir do uso de um dispositivo de gestão (Ciclo PDCA) associado a uma estratégia social (intervenção psicossocial) podem influenciar na orientação dos rumos da organização da sala de aula?

A partir desta questão, assumo como objetivo maior para esta pesquisa *identificar as implicações dos elementos subjetivos e objetivos da gestão, a partir do uso de um dispositivo de gestão (Ciclo PDCA) associado a uma estratégia social (intervenção psicossocial) na orientação dos rumos da sala de aula*. Deste objetivo, três outros se apresentaram para a investigação:

- ✓ Analisar os procedimentos relacionados à gestão da sala de aula no que se refere às funções de planejar, organizar, dirigir (metodologias e didáticas) e controlar;
- ✓ Compreender as implicações da gestão do professor em sala de aula na formação do aluno;
- ✓ Propor uma estratégia de conexão entre o Ciclo PDCA e a intervenção psicossocial na gestão dos processos escolares.

Para o alcance desses objetivos uma trilha metodológica foi delineada, cuidadosamente. Assim, a partir da abordagem qualitativa, considerei que, a metodologia de grupos focais norteados pela técnica de grupos operativos, possibilitaria a melhor interpretação dos eventos e fatos ocorridos na sala de

aula. Segundo Morgan e Krueger (apud GATTI, 2005), os grupos focais permitem compreender as contraposições, contradições, diferenças e divergências. Além de amparar as intervenções psicossociais.

O ciclo PDCA também operou como metodologia, subsidiando na investigação, ao mesmo tempo em que pode vir a servir para controle e melhoria de processos objetivos (planejamento, direção, organização, capacitação e avaliação) assessorando os atores da comunidade escolar na tomada de decisões.

Minha caminhada no campo de pesquisa – escola e sala de aula - foi marcada pela crença que a voz humana eclodiria de todos os lados, ocupando meus pensamentos, sentimentos e escrita. A ideia de ouvir com o outro, falar

21

com e para o outro foi um exercício fundamental para a construção e execução da pesquisa: todos ensinam, todos aprendem e todos compartilham. Pensando na ideia do coletivo, de mãos que ajudam e orientam os caminhos da pesquisa, considero importante destacar a existência do Grupo de Pesquisa GEFEP, do qual sou integrante, a participação no mesmo contribuiu para o amadurecimento de ideias que influenciaram os caminhos da pesquisa. Pois as contribuições, construções e reconstruções, aqui existentes serviram de impulso, motivação para continuar a trilha. Discutir o tema no grupo foi sempre uma tarefa prazerosa e de alguma forma, ampliou o meu olhar, levando-me a refletir e produzir novos significados ao que já estava posto. Como esta pesquisa envolve a ideia de construção coletiva, celebrando a voz que brota de todos os lados, o grupo assumiu um lugar de provocações, preconizadas por Freire (2003, p. 03),

A cada encontro: imprevisível. A cada interrupção da rotina: algo inusitado. A cada elemento novo: surpresas. A cada elemento já parecidamente conhecido: aspectos desconhecidos. A cada encontro: um novo desafio, mesmo que supostamente já vivido. A cada tempo: novo parto novo, compromisso fazendo história. A cada conflito: rompimento do estabelecido para a construção da mudança. A cada emoção: faceta insuspeitável. A cada encontro: descobrimentos de terras ainda não desbravadas. Grupo é grupo!

Nesse sentido tive como experiência para o campo de pesquisa, o Colégio Estadual Governador Roberto Santos -, situado no bairro do Cabula, em Salvador. Os partícipes deste processo de investigação foram professores e alunos envolvidos no processo de gestão da sala de aula, que se mostraram extremamente solícitos e participativos, totalizando quatorze sujeitos. Os encontros ocorreram nos momentos de Atividades Coordenadas [AC] e no

desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula. Esta escolha se deu, tendo em vista a crença de que a sala de aula deve assumir sua forma democrática e participativa. Diante disso, penso que a escrita, apesar de ser um exercício solitário, permitiu-me perceber o quanto o coletivo esteve presente nos registros. Assim, essa é uma pesquisa nossa, uma pesquisa tomada pela relação do e com o outro. Logo,

Nem o Eu, nem o Tu estão no início de tudo; no princípio, está simplesmente a relação. A relação é o espaço “entre”, é esse ambiente comum, essa coisa que ata os homens numa interação social. E quando dialogam, os participantes devem realizar uma autêntica

22

imersão, dissolver-se na cena, na relação, na troca, no instante. Podemos ver o mundo, o outro, as obras como um “Isso”, como algo que buscamos conhecer, dominar, entender; mas podemos vê-los, também, como um “Tu”, se deixarmos de lado a busca do conhecimento e nos entregarmos à relação. (MARCONDES, 2008 apud SALES, 2009, p. 38)

O percurso da trilha de pesquisa levou-me a perceber e compreender as interações estabelecidas no espaço da sala de aula. Os professores partícipes da pesquisa mostraram-se colaborativos, ao longo da pesquisa descobriram-se gestores da sala de aula, capazes de lidar com as situações problema iminentes. Acerca da conexão entre o Ciclo PDCA e Intervenção Psicossocial, a proposta mostrou-se promissora.

O Ciclo PDCA possibilitou que olhássemos para os processos de gestão do espaço da sala de aula, conformando processos, criando parâmetros, controles e propostas que podem vir a ser melhoradas e até implantadas.

As intervenções ocorreram mediante as situações problema visando o aprendizado que cada situação traz consigo, além de atuar em contextos desarmônicos e acirrados, subvertendo quadros de tensão e conflito. A intervenção se dava na medida em que os problemas eram identificados, mapeadas as suas causas e propostas as soluções.

Como resultado do processo da pesquisa, este texto apresenta, inicialmente, os aspectos metodológicos que orientaram discussões, diagnósticos, avaliações e momentos formativos com gestores/ professores e alunos, sempre tomando como base a fala de autores do campo da gestão, educação e psicologia. Em seguida, os referenciais teóricos que guiaram a análise do objeto investigado que versa sobre gestão dos processos da sala de aula - ponto de partida para análise das informações obtidas no campo da pesquisa. Por fim, as Considerações Finais, propondo um dispositivo que

contemple a junção do Ciclo PDCA e a Intervenção Psicossocial para subsidiar discussões de “situações-problema, explícitas ou latentes, a exemplo de conflitos decorrentes de relações” (ICÓ, 2016, p.11) e processos. A ferramenta de gestão ciclo PDCA, pouco útil seria para tais contextos. Mas é nessa interface que ela se comunica e alinha-se com todo o potencial benéfico da intervenção psicossocial.

23

2. PROCESSO METODOLÓGICO – MELHOR É SEREM DOIS DO QUE UM

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar! (GALEANO, 2002, p. 12)

Pensar em uma metodologia é como rascunhar caminhos nos quais pensamos trilhar para se chegar a um determinado lugar. Para realizar esta trilha foi necessário carregar suprimentos que garantiram que essa caminhada nos levasse a horizontes desconhecidos e inexplorados. Portanto, chegar ao lugar que realmente importa em um trabalho de pesquisa – às descobertas. A metodologia foi o meio que nos possibilitou ter os suprimentos durante esta jornada epistemológica. Nesta pesquisa optei por caminhar uma trilha coletiva, com a ideia de que para alcançar um determinado objetivo seria necessário envolver sujeitos; e não apenas isso, se envolver, ser parte. A compreensão de que a pesquisa passa pelo desafio de não apenas ser, mas sim carregar o significado de que somos.

Partindo desta compreensão acerca do que nos marca e nos toca, retorno ao problema desta pesquisa, primeira motivação para dar início a esta jornada: Como os elementos subjetivos e objetivos da gestão, a partir do uso de um dispositivo de gestão (ciclo PDCA) associado a uma estratégia social (intervenção psicossocial) podem influenciar na orientação dos rumos da sala de aula?

Afinal, a escola é um organismo fortemente marcado por traços humanos. Tratar do tema gestão, é voltar-se para maneira como os sujeitos veem, compreendem, sentem e, conseqüentemente, se portam e decidem os rumos da escola. Semelhantemente a sala de aula tem a definição de seus rumos a partir de como os atores desse contexto se portam. É Tardif (2002) quem afirma que a prática de ensinar deve ser marcada por uma atitude esmerada de construir

relações, conexões e interações para que dessa forma seja construído coletivamente um processo de “formação mediado por uma grande variedade de interações.” (TARDIF, 2002, p.165)

24

Tive como campo de pesquisa o Colégio Estadual Governador Roberto Santos, situado no bairro do Cabula, em Salvador. A escolha se deu em virtude de eu já ter desenvolvido atividades curriculares, durante a licenciatura de Pedagoga, e esta experiência contribuiu para aguçar ideias, inquietações, pensamentos, angústias e desejos no tocante a gestão escolar pública. Além disto, esta unidade escolar é parceira do Grupo de Pesquisa GEFEP UNEB/CNPq, o qual sou vinculada, através do Mestrado.

Destarte, vale destacar o objeto central da pesquisa: análise da gestão dos processos da sala de aula, cujas dimensões investigadas foram aspectos intraescolares - elementos subjetivos: ausência de interesse dos alunos, apatia, desinteresse pela vida, ausência de apoio familiar e alunos indisciplinados-;bem como elementos objetivos da gestão—defasagem de conteúdo, absenteísmo, dificuldade de aprendizagem, salas de aula cheias, ausência de material didático, ausência de apoio familiar e desinteresse dos alunos.

Dessas situações problema foram evidenciadas três como objetivas e subjetivas, priorizadas para uma análise mais cuidadosa e acurada: ausência de interesse dos alunos, ausência de apoio familiar e dificuldades de aprendizagem.

O contexto de pesquisa ao qual nos voltamos esteve marcado por traços humanos, diz respeito aos encontros e conexões entre os sujeitos da pesquisa em uma dada realidade social. A proposta educativa trazida no bojo da pesquisa nos direcionou a buscar compreender os fenômenos observados a partir da dinâmica das relações sociais e humanas. Assim, esta pesquisa foi orientada pela abordagem qualitativa, tendo em vista suas características:

Um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 14).

A partir do que orienta a abordagem qualitativa, para melhor compreensão e interpretação dos eventos complexos e subjetivos, tecidos pelos sujeitos que participaram da pesquisa, a estratégia de Grupos Focais, orientada pela técnica de Grupos Operativos (GO) foi o caminho a ser seguido. Tendo em vista sua inserção social na Educação Básica, voltada à proposição de ação e enfrentamento/resolução de situações problemas em âmbito coletivo, “no qual

estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Outra metodologia que auxiliou a pesquisa foi o Ciclo PDCA, amparando e subsidiando a investigação, ao mesmo tempo em que serviu para controle e melhoria de processos objetivos (planejamento, execução, verificação e ações corretivas) assessorando os professores na tomada de decisões durante as ações do campo de pesquisa, bem como poderá vir a servir em ações futuras.

A metodologia do Ciclo PDCA subsidiou a pesquisa da seguinte forma:

Plan (planejamento) – nesta etapa os processos escolares foram mapeados e analisados chegando-se a identificação e priorização das situações problemas, bem como a proposição de soluções. Por fim, chegou-se a criação de um plano de ação. Para consecução desses passos fizemos uso da técnica *brainstorming* tempestade de ideias (BAXTER, 2008), Grupos Dialogais (GD), Diagrama de Ishikawa, 5W2H¹. Após a priorização das situações problema, o passo seguinte foi buscar proposições de soluções e gerar um plano de ação. Todas essas ações se deram por meio de grupos focais orientados pela técnica de grupos operativos.

Do (executar) – tendo em vista que o calendário letivo já estava planejado e em andamento, as sugestões de melhorias propostas no plano de ação, ficaram como reflexões para um novo fazer pedagógico em momento oportuno. Destarte, esta etapa consistiu na observação da prática do professor, bem como a resposta do aluno a essa prática.

Check (diagnóstico e controle) – Nesta etapa do Ciclo PDCA deve ocorrer o diagnóstico e a verificação dos processos que se quer levar a melhoria. Neste sentido, identificamos o Check com a fase de análise dos dados coletados na trilha de pesquisa. Os dados em questão dizem respeito aos elementos objetivos e subjetivos da gestão dos processos da sala de aula. Logo, verificou-se se a gestão das aulas alcançou os resultados esperados.

Act (ações corretivas) - compreende as correções das situações-problema que interferem nos processos de gestão. Tendo em vista a limitação de tempo para esta fase piloto da pesquisa, o replanejamento delineado não foi implementado. Contudo, nesta fase, o plano de ação/ replanejamento foi apresentado como proposta, isto inclui, a conexão e uso de uma metodologia para melhoria de processos (Ciclo PDCA) e uma estratégia social (intervenção psicossocial) para gestão dos processos da sala de aula.

Assim, com esta pesquisa, busquei contribuir para a compreensão de desdobramentos relacionados aos processos de gestão da sala de aula,

¹5W2H (cinco “Ws” representam (em inglês): o que (what), por que (why), onde (where), quando (when) e quem (who). Já os dois “Hs” indicam: como (how) e quanto custa (how much)- permite conhecer informações e rotinas mais importantes de um projeto; possibilita identificar quem são os atores da organização, o que fazem e porque

realizam tais atividades. O método é constituído de sete perguntas, utilizadas para implementar soluções: O quê? Quem? Onde? Por quê? Quando? Como? Quanto custa (custo de oportunidade – quanto vale o que se deseja obter)? (SEBRAE, 2008).

constituídas de três aspectos de análise que nos ajudaram a entender as nuances que envolvem esta gestão.

- 1- Influência dos elementos subjetivos e objetivos da gestão no atingimento das metas e objetivos principais da sala de aula;
- 2- Implicações da gestão do professor em sala de aula na formação do discente;
- 3- Contribuição da interface de conexão entre o Ciclo PDCA e a intervenção psicossocial na gestão dos processos escolares.

As categorias mencionadas permitem um olhar sobre as nuances que envolvem a gestão, sejam essas facilmente identificadas, de caráter objetivo, ou àquelas que só conseguimos ver nas entrelinhas, que exige análise mais aprofundada, elementos subjetivos. Os professores lidam com essas questões constantemente: são gestores da sala de aula. E, nesse papel que exercem, por mais criativos que sejam, não podem abrir mão do planejamento organização e resultados.

Entender os desafios presentes no contexto da sala de aula é condição *sine qua non* para o professor que deseja ser bem sucedido na sua missão de ensinar. Pois equilibrar planejamento, criatividade, organização, adaptação, não aceitando os imprevistos, improvisos, antes gerenciando o que se pode prever, aberto a incorporar o novo e pronto a lidar com o inesperado são desafios constantes do gestor da sala de aula.

A presente pesquisa, através de suas categorias de análise, buscou possibilitar a imersão nesse espaço da sala de aula, tão complexo e rico de oportunidade, encontros e descobertas.

3. GESTÃO: A ESCOLA EM FOCO

3.1 FUNDAMENTAÇÃO, CONCEITOS E PRINCÍPIOS

[...] o sentido não está pronto em algum lugar esperando por ser descoberto. O sentido não advém de uma esfera transcendente, nem da eminência do objeto ou ainda de um simples jogo lógico formal. É uma construção do sujeito! Daí falarmos em produção. Quem vai produzir é o sujeito, só que não de forma isolada, mas num contexto histórico e coletivo. (VASCONCELLOS, 2003, p. 51)

Em acordo com Vasconcellos, podemos dizer que é fundamental ter a compreensão de que sentido, emancipação, visão de mundo não surgem do nada, nem do simples querer do sujeito. “Querer é poder” só é factível à medida em que se dá como construção social e com a participação coletiva, para que

esses sujeitos tenham participação ativa na construção de uma nova história.

Dourado (2003) corrobora com essa discussão, enfatizando que o espaço escolar é o lugar onde os sujeitos se conectam para performar sentido: “na escola todos têm contribuições e saberes para compartilhar e que todos os processos realizados nos espaços da escola são vivências formativas e cidadãs”. (DOURADO, 2003, p. 62). Destarte, a gestão e os direcionamentos aos quais a escola é submetida devem ser pensados, analisados e postos em prática, na inteira certeza de que podem contribuir para ressignificação da visão de mundo dos sujeitos da formação.

Considero importante destacar, aqui, a diferença entre gestão educacional e escolar trazida por Vieira (2007, p. 61), ao esclarecer que *gestão escolar* refere-se à “abrangência dos estabelecimentos de ensino”, ao passo que *gestão educacional* encontra-se no “espaço das ações de governo”. Segundo Motta (2003), a gestão é tal qual um processo político, pois é o meio através do qual a política se desenvolve, “à medida em que poder se delega. Isto significa que, intermediária ou não, ela age como sistema de poder” (Motta, 2003, p. 49).

Mas a gestão escolar nem sempre foi chamada assim. Antes era conhecida como administração escolar. No primeiro momento parece uma mera mudança de termos sinônimos. Mas, para Lück (2000, p. 15) trata-se de uma mudança mais profunda,

[...] Essa mudança de consciência está associada à substituição do enfoque de administração, pelo de gestão. Cabe ressaltar que não se

28

trata de simples mudança terminológica e sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual [...].

A discussão sobre gestão escolar nem sempre foi relevante para academia no transcurso da história da educação. Segundo Sander (2007) o debate sobre esse tema só começa a ocorrer no Brasil pelos idos de 1930, devido as exigências do mercado econômico. A força do capital acaba por influenciar os rumos da escola, e os defensores da escola nova pediam maior cientificização do campo educacional. Segundo Cury (1978, p. 19, apud BEGNINI, 2012, p. 13),

O período, mais conturbado pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista, acelerador do desenvolvimento urbano industrial, cria um clima de ansiedade pelo bem-estar social e prosperidade nacional. E só uma educação prática (evidentemente própria da força de trabalho) voltada para tais objetivos seria capaz de superar o “atraso e ignorância”. Ao “entusiasmo pela educação” se sucede agora um “otimismo pedagógico”. Tal otimismo se

expressou na proposta de reforma das escolas existentes. A disseminação escolar não basta e nem é adequada sem os princípios escola novistas. A escola seria mais eficiente, seu espírito científico qualificaria o ensino, a psicologização do processo educacional capacitaria o aluno segundo suas virtualidades, a administração escolar racionalizaria o processo educacional. Enfim começa a se fazer presente no Brasil a ideia da Reconstrução social pela Reconstrução educacional.

Nota-se na fala de Cury (1978) os pressupostos inseridos na educação - princípios escola-novistas, cientificismo, psicologização do processo educacional -, bem como administração escolar, reconstruiriam a sociedade. Contudo, a racionalização dos processos educacionais exportada da divisão do trabalho do modo de produção capitalista fez com que as escolas da época concebessem a prática educativa de forma ingênua (SOUZA, 2006). Kuenzer (2002) acrescenta que a cientificidade, como elemento constitutivo da administração escolar, vai outorgar-lhe uma aparência de neutralidade. Como se os posicionamentos fossem isentos de ideologias.

O conceito de gestão escolar começou a ser introduzido na educação do Brasil no período de final de Ditadura Militar e início da Redemocratização política, na década de 80. Tal conceito inevitavelmente origina-se da compreensão que se tinha de “administração escolar”, e de certa forma, a princípio abarca um significado muito semelhante: “utilização racional dos recursos para a realização de fins” (Paro, 2010, p. 25).

29

No entanto, o termo gestão acaba por ser mais amplo que administração e organização, uma vez que é proposto numa perspectiva sistêmica, ou seja, pensa o sistema não de forma particionada, mas contemplando todas às suas dimensões: políticas, diretrizes educacionais, autonomia, à escola e os processos participativos (LIBANEO, 2013). A presente pesquisa baseou-se em aspectos relacionados a escola, seus processos participativos, dimensões da gestão escolar, que nortearam desdobramentos e encaminhamentos. Tais passos na trilha de pesquisa mostraram-se relevantes, haja vista tratar-se de nuances que influenciam os rumos da escola.

Dourado (2007), afirma que no âmbito intraescolar, as condições de oferta do ensino, gestão e organização do trabalho escolar, profissionalização do professor, acesso, permanência e o desempenho são dimensões que implicam uma educação promotora de mudanças. Entendo que esse olhar sistêmico acaba por conceder voz e espaço a atores e agendas outrora relegadas na perspectiva da administração escolar.

Freitas (2007) aborda que o conceito de gestão escolar emerge,

justamente, em um instante que surgiam críticas ao caráter conservador e autoritário da administração escolar. Sendo assim, a mudança terminológica e, de certa forma, também conceitual, buscava um distanciamento do modelo rígido/ racional, ao mesmo tempo em que mostrava seu comprometimento com as mudanças sociais e com a democratização da escola.

Mas o que se viu na prática da mudança vocabular, resultou em uma forma mais democrática de conduzir os processos escolares? Resposta difícil de ser formulada, uma vez que os desafios da instituição escolar são muitos. Segundo Libâneo (2004) as escolas têm sido alvo das pressões advindas do capitalismo mundial. E podemos dizer que essa confluência de forças está em constante rearranjo impondo novas exigências a todo instante. Tem-se o exemplo da economia mundial. A qualquer sinal de possibilidade da maximização dos lucros, diminuição de custos, novas exigências são impostas a sociedade. Resulta dessa continua reconfiguração os avanços tecnológicos, conseqüentemente a reestruturação do sistema de produção que por sua vez alcança a organização do mundo do trabalho e as exigências de novas competências e habilidades do trabalhador.

30

3.2 CONCEPÇÕES DE GESTÃO

Diante desse encadeamento de acontecimentos, desdobram-se exigências que atingem o sistema de ensino, a escola, professores e principalmente a sala de aula e os alunos. Pois, a escola terá, então, que ser formatada para atender as demandas da economia globalizada, as políticas de estado e legislações locais. Nesse momento a gestão escolar pode efetivar-se numa lógica muito semelhante às organizações capitalistas. Uma formulação que não contempla todos os atores envolvidos no contexto da escola. Isso porque há o engessamento dos planos, pois é preciso no primeiro momento racionalizar os passos a fim de atingir o que é requerido pelo mercado.

A análise desse cenário leva-me a seguinte percepção: a descrição da forma como a gestão escolar é efetivada, certamente, não é o melhor caminho para a escola. Mas, também, me arrisco a afirmar que, se a gestão escolar for desenvolvida, exclusivamente, contemplando os aspectos subjetivos (experiências subjetivas das pessoas e suas interações sociais), colocando à parte as questões objetivas (objetivos sociais e culturais definidos pela sociedade e pelo Estado), ela não conseguiria desenvolver a sua missão.

Segundo Libâneo (2001), tendo em vista experiências levadas a termo, o

que se pode observar é que a gestão escolar pode ser apresentada de forma esquemática, tendo num extremo a concepção Científico - Racional e noutro a Sóciocrítica. Para ele, são quatro as concepções de organização e gestão: *democrático participativa, autogestionária, interpretativa e técnico-científica*. É importante destacar que essas concepções resultam de intencionalidade em relação às finalidades sociais e políticas da educação.

a- Democrática participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos;

b- Autogestionária baseia-se na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição;

c- Interpretativa baseia-se na percepção de que a escola é uma realidade social subjetivamente construída;

d- Técnico-Científica baseia-se na hierarquia de cargos e funções visando a racionalização do trabalho, a eficiência dos serviços escolares. Tende a seguir princípios e métodos da administração empresarial. (LIBÂNEO, 2013, p. 22)

31

Segundo Libâneo (2013), as concepções Sóciocríticas abarcam gestão democrática participativa, autogestionária e interpretativa. Todas essas prescindem de bases que passam pela organização a partir das subjetividades e interações sociais no contexto sociopolítico e cultural. A organização escolar que resulta dessas bases, se posiciona como um sistema que agrega pessoas; concebe as interações pessoais importantes entre o grupo, bem como as formas democráticas para tomada de decisão.

O autor destaca, ainda, que a *gestão democrática* participativa desenvolve-se de forma relacional entre direção e a participação de todos os outros atores escolares. Depreendo dessa fala que a superação da visão racional - administração escolar - para uma compreensão dinâmica da condução/orientação dos processos escolares, como já abordado, encontra-se melhor representado pela terminologia gestão, que, por conseguinte, muito bem associa-se a ideia de participação coletiva, inserção democrática, ou seja, a condução dos processos escolares a partir dos múltiplos olhares dos sujeitos associados a organização escolar.

Lück (2006), por sua vez, aborda que a *gestão participativa e democrática* se baseia na articulação e ação dinâmica e em grupo dos sujeitos presentes no contexto escolar e *coletivamente organizado*. Compreendo que, para concepção de organização e gestão participativa e democrática, não é suficiente participar; mas que esse envolvimento se dê de forma organizada. Com base nesse entendimento, concordo com Libâneo (2013, p. 03) que “a

gestão de fato deve ser participativa, mas espera-se, também, que haja a gestão da participação.”

Seguindo nessa perspectiva da gestão escolar em bases coletivas, a concepção *autogestionária* tem foco na ênfase da auto-organização do grupo de pessoas da Instituição, na responsabilidade coletiva. Totalmente desvinculado de normas e dispositivos de controle que não sejam instituídos coletivamente, bem como das relações de poder e hierarquia, o foco está direcionado às pessoas (LIBÂNEO, 2013). Tais características assentam-se na crença do poder instituinte da organização escolar (dinâmica da experiência democrática no contexto da escola) e desconexão com o poder instituído. O caráter instituinte se dá pela participação e autogestão, o que leva ao não reconhecimento das formas de poder não estabelecidas democraticamente. Nesse ponto da discussão sobre autogestão, cabe um contraponto à recusa dessas formas de poder e controles

32

instituídos, pois a organização escolar não está livre da influência de forças que resultam de elementos objetivos, tais como: “ferramentas de poder externas e internas, a estrutura organizacional, e os próprios objetivos sociais e culturais definidos pela sociedade e pelo Estado.” (LIBÂNEO, 2013, p. 3).

Por fim, segundo Libâneo (2013), a última das concepções sócio-crítica é a *interpretativa*, baseia-se também na participação da coletividade, pois tem como pilares os valores e as práticas partilhadas e não simplesmente a organização de elementos objetivos. Sua atenção está voltada para as nuances subjetivas e na conexão social dos sujeitos. Percebo que, também nessa concepção de gestão, os elementos subjetivos destacam-se com maior relevância, uma vez que os sentimentos, os significados atribuídos é que determinarão os rumos da escola.

Portanto, um dos grandes desafios da gestão escolar em bases coletivas e democráticas, certamente, tem a ver com fazer a comunidade escolar, através de suas representações, contribuir ativamente para definição dos rumos da escola, não teoricamente, nem proferindo palavras que não serão ouvidas, mas atuando de maneira realmente participativa, responsável, para que a escola realmente venha produzir saberes que façam a diferença na vida de seus alunos.

Outro desafio incontestável tem relação com participação consciente, pois não basta estar presente, ter vez não é suficiente; também é preciso ter voz. Isso significa participar de forma autônoma, exercitando a capacidade de

pensar, exercitando o poder volitivo. Ter a capacidade de realmente participar das tomadas de decisões. Para isso, a escola precisa ter bem definidos os mecanismos de articulação, mobilização, precisa dar meios aos atores envolvidos e conectados com o ambiente da escola de emanciparem-se para que conseqüentemente possam participar e assim pertencer.

A concepção *científico-racional* contempla o princípio ou concepção técnico-científica, tendo como características: a objetividade, neutralidade, racionalidade e tecnicismo. Assim, expõe Libâneo (2013, p.01) que,

[...] para o enfoque Científico Racional a organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente; portanto, pode ser planejada, organizada e controlada, [...].

33

Ao dialogar com a ideia presente no texto de Libâneo (2013), chego a entender que o planejamento, organização e controle são dispositivos/técnicas de gestão que são passíveis de aplicação, tendo em vista o caráter estanque e engessado que a concepção *científico-racional* atribui a organização escolar. Para o autor esta concepção é equivocada, uma vez que no livro em questão ele assume declaradamente adotar a concepção democrática participativa.

A perspectiva de que o planejamento, a organização e controle podem ser levados a termo em virtude da racionalidade da escola, em coro com Libâneo (2013), leva-me ao seguinte questionamento: se enxergarmos a escola “como um sistema que agrega pessoas, importando bastante a intencionalidade e as interações sociais que acontecem entre elas” (LIBÂNEO, 2013, p. 01), não teremos nem poderemos fazer uso do planejamento, da organização e do controle?

Libâneo (2013) afirma que a visão da escola como um sistema que agrega pessoas não deve eliminar a existência de elementos objetivos, tais como: instrumentos de poder externo e interno, a estrutura organizacional, as metas e objetivos sociais e culturais estabelecidos pela sociedade e Estado. Dessa forma, compreendo que as variáveis objetivas desse complexo que é a organização escolar devem ser tratadas também de forma objetiva. Semelhantemente, equivocam-se aqueles que buscam tratar a escola pela lógica do capital. Tratando-a muitas vezes como se fosse uma organização capitalista, racionalizando seus processos, desconsiderando o complexo subjetivo que é a escola.

Logo, o problema não está no uso de dispositivos/técnicas de gestão oriundas da empresa capitalista, mas ao fazer o uso desses saberes sem pensá-los no contexto da organização escolar, sem adequá-los a realidade da escola.

Paro (2000) faz uma crítica pertinente ao uso impensado e indiscriminado dos métodos capitalistas, que não são neutros, mas seguem uma lógica de dominação. Logo, são contrários a uma educação emancipadora. Nesse sentido, seria inescusável a utilização desses dispositivos, tal qual a empresa capitalista, pois, segundo o autor “não é possível que os meios da empresa capitalista sejam transpostos acriticamente para a escola, sem comprometer os fins humanos” (PARO, 2000, p.35).

34

Libâneo (2013, p.03) afirma que na escola existe a presença de elementos objetivos, ao mesmo tempo em que é possível afirmar que a escola “é uma construção social, a partir da inteligência subjetiva e cultural das pessoas.” Daí, é possível notar que esses dois aspectos estão interligados, sendo a escola um contexto complexo. Levando essa realidade em consideração, as proposições que resultam desse olhar cuidadoso para o ambiente escolar, podem se tornar importantes contribuições para legar uma formação emancipatória.

A experiência no campo de pesquisa mostrou-se fértil no que tange a compreender os desafios encontrados para o estabelecimento desses enfoques e como estão configurados no espaço escolar. Tal discussão está perfeitamente alinhada com o objetivo principal desta pesquisa: *identificar as implicações dos elementos subjetivos e objetivos da gestão [...]*

A compreensão da escola como um espaço que contempla elementos objetivos e subjetivos pode ser óbvia para profissionais do campo da administração e também da educação. Mas, ao pensar nas contribuições de Libâneo (2013) sobre as concepções de gestão da organização escolar, inevitavelmente, também acabamos por refletir acerca das diferentes percepções de como a escola deve ser direcionada. Isso significa que, para alguns, a escola é um complexo subjetivo, outra visão despreza as hierarquias e o que é instituído por forças externas, em outro extremo encontra-se uma concepção que entende a escola semelhante as organizações empresariais, passível de racionalização e controle.

Ante o exposto, observo que os direcionamentos/perspectivas das concepções de gestão, como estão postas, só podem se dar isoladamente, ou seja, uma concepção se estabelece em detrimento da outra. Trazer essa discussão na pesquisa é uma proposta de pensar a escola em sua totalidade, considerando-a como um espaço complexo, no qual existem encontros, conexões e diálogo entre elementos objetivos e subjetivos, que não podem ser

desconsiderados.

No campo da pesquisa, o que foi possível perceber acerca das concepções de gestão e processos participativos, articulação entre teoria e prática, é que as concepções de gestão não se estabelecem de forma excludente, mas que por vezes se comunicam. É o que foi possível constatar no espaço escolar e sala de aula objeto desta pesquisa.

35

Durante a pesquisa identificou-se em parceria com os professores partícipes, os principais problemas relacionados a gestão da sala de aula. Sendo um destes relacionado aos processos participativos de gestão da organização escolar, bem como considerado como uma das principais causas que interferem nos rumos da sala de aula: ausência de apoio familiar.

Para enfrentamento da referida situação problema e de outras demandas, verificou-se a adoção de diferenciadas formas de concepções de gestão. Por vezes havia a figura do Diretor solucionador de problemas, o que podemos identificar a concepção *científico-racional*.

Em outro momento, no espaço escolar, identifiquei o envolvimento e cooperação de mais atores coletivamente, trabalhando na construção de estratégias para buscar a ampliação da participação. Especificamente, estavam voltados à busca por aproximação as famílias da comunidade. A cena descrita pode ser perfeitamente identificada com outras concepções de gestão. Num primeiro momento a identifiquei com a *gestão democrática* participativa, por todo o processo se estabelecer de forma relacional entre Direção e outros atores da comunidade escolar (LIBÂNEO, 2013).

3.2.1 Estrutura Organizacional

Ainda tratando dos elementos objetivos da escola, volto-me à estrutura organizacional que, aqui, defino como o ajustamento e disposição das funções que determinam o funcionamento da organização. Segundo Oliveira (2006), essa estrutura assemelha-se a um instrumento, pois permite a composição e reunião das atividades e recursos, bem como a determinação dos níveis onde se estabelecem as tomadas de decisões.

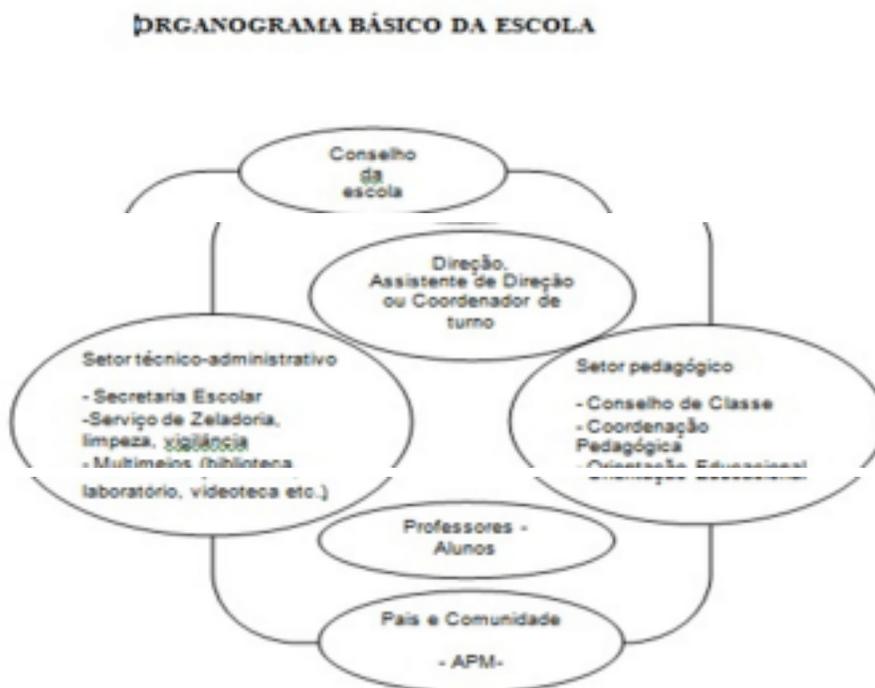
Dessa forma, pode se chegar ao atingimento das metas e objetivos da organização postos no planejamento. Segundo Libâneo (2013), a escola precisa de uma organização interna, muitas vezes predeterminada em seu regimento, ou legislação específica. E, que a sua representação gráfica ocorre por intermédio do organograma. Nesse gráfico são apresentadas as conexões entre

os departamentos, setores, funções e seus serviços. Sendo o seu desenho resultado de uma determinada concepção de organização e gestão. Por sua vez a concepção é resultante da legislação de Município e Estado.

36

A partir desse entendimento considero importante apresentar em linhas gerais a estrutura organizacional básica de uma unidade escolar no Brasil nos moldes participativo e democrático. Uma estrutura composta de Conselho da Escola, Direção, Assistência de Direção, Setor Técnico Administrativo, Setor Pedagógico, Professores, Alunos, Pais e Comunidade. Segue abaixo um modelo de organograma que pode bem definir a gestão democrática participativa:

Figura 1- Organograma Básico da Escola sob Gestão Democrática



Fonte: O sistema de gestão e organização da Escola - Libâneo (2013, p. 04).

Dentre as funções e atividades acima destacada volto-me nesse primeiro momento para função de Direção. Para Libâneo (2013), o Diretor é aquele que exerce a coordenação, organiza, bem como gerencia as demais ações no âmbito escolar. Ele desenvolve essas atividades com o suporte dos demais integrantes do rol de especialistas e de técnicos. Para tanto, precisa ficar atento às leis, normas, regulamentos e exigências das instâncias superiores da rede de ensino, além de buscar compreender a realidade da escola internamente, necessitando também estar aberto a ouvir a comunidade, a fim de equacionar decisões que contemplem os sentimentos, compreensões e significados atribuídos por todos esses.

Além da perspectiva exposta por Libâneo, Lourenço Filho (2007, p. 88) apresenta as seguintes ideias acerca da estrutura organizacional e o papel do Diretor:

A estrutura hierárquica é definida em quatro níveis: alunos, mestres, diretores de escolas e chefes de órgãos administrativos. Dentre os elementos do comportamento administrativo do diretor, vamos encontrar as atividades planejar e programar, dirigir e coordenar, comunicar e inspecionar, controlar e pesquisar, em função de ambos partirem da mesma fonte, proposta por Henry Fayol.

Depreendo dessa realidade que a posição do Diretor é por demais exigida, cabendo-lhe melhor preparo no que tange à competência técnico-pedagógica. Pois a partir daí, poderá então, ter melhores chances de bem contribuir para gestão dessa especial organização que é a escola. Para Russo (2009), o Diretor/Gestor é sujeito das ações técnicas e pedagógicas na escola, a ele compete atuar na organização e coordenação de todo o fluxo de trabalho. No entanto, compreendo que a função de direção está assentada sobre condições complexas, uma vez que a organização escolar possui características que a diferenciam de outras e o processo educativo também está marcado por grande singularidade.

Éster (2006), ao analisar as competências atribuídas aos reitores/gestores de Universidades públicas, destaca a prevalência da competência política, ao mesmo tempo em que aponta para ausência de outras competências tidas como relevantes para os gestores públicos. O autor cita Amaral (2006), o qual apresenta um conjunto de competências que devem ser desenvolvidas pelo Gestor e adaptadas aos objetivos institucionais.

É a chamada gestão por competências, que pode ser definida como “olhar para o trabalho por uma lente que combina os conhecimentos, o saber fazer, a experiência e os comportamentos exercidos em contexto específico. O foco não mais repousa sobre a atribuição formal de um posto de trabalho” (AMARAL, 2006, p. 554). A Tabela 1 coloca em paralelo as Competências Prescritas e Competências Encontradas. Prescritas e Competências Encontradas.

Tabela 1. Competências Prescritas X Competências Encontradas

| CLASSES | COMPETÊNCIAS PRESCRITAS | COMPETÊNCIAS ENCONTRADAS/PREFERIDAS |
|---------------------|--------------------------------|--|
| Fundamentais | Comprometimento com o | Liderança política (representação) |

| | | |
|---------------------------------|---|--|
| | serviço público | |
| | Negociação | Flexibilidade |
| | Comunicação | |
| Organizacionais | Conhecimento da administração pública | Conhecimento da instituição |
| | Planejamento educacional | Habilidade política (negociação) |
| | Gestão de escola e de governo | Liderança acadêmica |
| | Conhecimentos de ferramentas de TI e sistemas governamentais | Captação de oportunidades |
| Gerenciais | Liderança inspiradora | Discernimento entre prioridades e rotina |
| | Gestão integrada e estratégica de recursos (capacidade de planejamento) | Firmeza de propósitos |
| | Gestão de pessoas | Saber decidir |
| Pessoais e Interpessoais | Capacidade de articulação | Habilidade política (articulação) |
| | Resolução de problemas | Tolerância |
| | Cooperação | Ética |
| | | Ponderação |

Fonte: Elaborado pela autora a partir das ideias de Amaral (2006), em março de 2019.

É possível perceber que a competência que ganha destaque como mais relevante na opinião dos gestores é a habilidade política de representação, negociação e articulação. Dentre os conhecimentos apontados como básicos pelos gestores de universidades, destacam os relativos à “política de grupos de interesse”, “ética” e “procedimentos de políticas de alocação de recursos.”

Possivelmente, essas preferências resultam da compreensão de que foram escolhidos para desempenho de suas funções, exatamente, por apresentarem competências de ordem política, muita mais do que gerenciais.

Segundo Brandão e Bahry (2005), as competências que são demonstradas mediante situações problemas no exercício de suas atividades profissionais atuam como conexão entre postura individual e estratégia organizacional. Entendo que as competências são responsáveis por gerar desempenho profissional, evidenciado por posturas, práticas e consequentes resultados. Daí que a reunião de competências associadas a elementos mais objetivos da Instituição Escolar, assim como questões de ordem mais subjetivas, seguramente garantem ao gestor mais recursos no momento de

Costa e Cunha (2000) aborda que a Universidade não deve desenvolver sua gestão semelhante à empresa capitalista ou, tampouco, fazer uso dos métodos da qualidade total. Contudo, tal assertiva não implica em não considerar a qualidade como um valor central, desde que se esclareça o que qualidade significa na instituição. Partindo do pressuposto de que há necessidade de explicar o que vem a ser qualidade na organização escolar por conta da terminologia ser oriunda da empresa capitalista, melhor será afastar-se do termo para evitar possíveis equívocos e confusão no que tange aos objetivos da organização escolar. Por essas razões, considero que o avanço da escola na missão de ensinar e multiplicar saberes pode ser entendida como dar meios aos sujeitos imersos na formação a tornarem-se livres e autônomos. Libâneo (2001, p. 26), afirma que “democracia na escola hoje, justiça social na educação, chama-se qualidade cognitiva e operativa do ensino”.

Perceber com clareza que a atitude de importar acriticamente para as nossas instituições de ensino, mecanismos e técnicas moldadas para atingimento de objetivos alheios a realidade da escola, resulta em grande equívoco. E, a partir de Libâneo (2001), também compreendo que a democracia que queremos na escola, a justiça social que pretendemos para educação deve redundar em emancipação dos alunos, do contrário é inócua e não nos serve. Por isso, vejo o quanto desafiadora é a posição do Diretor/Gestor; pois não basta ser um técnico, é preciso ser também um educador. Ter a visão de um educador é de fundamental importância, mas não reunir outras habilidades e competências que assessorem nas tomadas de decisões, é posicionar-se menos preparado para dirigir e coordenar essa organização eivada de nuances que a tornam tão diferente.

É possível haver quem considere que a posição da Direção não seja tão estratégica, e que tal peso de importância resulte do fato de estarem concentradas nessa função, atividades e responsabilidades que deveriam ser assumidas pela coletividade, e deliberadas pela participação democrática. Contudo, a gestão democrática requer do Diretor/Gestor maior comprometimento, pois diante dele se apresentará cenários múltiplos: incertezas, riscos e principalmente a exigência de saber proceder em um contexto onde as decisões precisam dar-se coletivamente. Portanto, saber

mediar, buscar a participação e principalmente reunir competências para fazer a gestão da participação é fundamental.

Outra instância escolar a ser abordada, aqui, é o Conselho da Escola. Este, é uma representação que também se encontra presente na estrutura organizacional, e possui uma posição tão importante quanto a de direção, pois exerce um papel consultivo, deliberativo e fiscal. Tais ações relacionam-se com as áreas pedagógica, administrativa e financeira. Notadamente encontramos nas ações do conselho o enfrentamento/tratamento de elementos que são indiscutivelmente de caráter subjetivo, como são as questões que concernem a área pedagógica. Analogamente, identificamos elementos que têm a ver com a racionalização do trabalho, a exemplo das ações administrativas e financeiras. É possível, ainda, afirmar que o Conselho se trata de uma estrutura que guarda certa proporcionalidade entre os membros que o compõe: docentes, especialistas em educação, funcionários, pais e alunos. E, por isso, podemos concordar com Libâneo (2013, p. 05) que o principal papel do Conselho consiste em “democratizar as relações de poder”.

3.3 SALA DE AULA: A ALMA DA ESCOLA

A sala de aula é um complexo, é um mundo, digamos, é a alma da escola, onde as coisas acontecem, ou não. (VASCONCELLOS, 2010, p.21).

A escola é a principal responsável pela multiplicação de saberes da sociedade. Portanto, ocupa um papel estratégico no direcionamento e na confluência de forças. A partir desse entendimento, neste trabalho, toda a atenção volta-se para Instituição escolar, principalmente, a sala de aula, uma vez que essa ocupa tão especial posição. E, principalmente, tem-se o foco nos seus direcionamentos, pois resultam da forma como é administrada. Daí a singularidade da dimensão gestão da sala de aula, por isso, voltar-se para análise de seus processos é objeto desta pesquisa.

Ao pensar na sala de aula como a alma da escola, consideram-se as relações construídas entre os sujeitos da formação e o que se produz nesse espaço. Tem-se, aí, em foco, o professor como um gestor do espaço da sala de aula e as funções que esse desempenha. Dessa forma, a sala de aula é o lugar mais especial da escola, pois é o lugar da transformação, libertação e construção

organização escolar.

Nesse sentido a função que desempenha o corpo docente é de extrema importância para o funcionamento da escola. Libâneo (2013) descreve os profissionais da docência na estrutura organizacional como aqueles que são “a ponta da lança”, ou seja, os responsáveis por desempenhar o papel mais nobre dentro da organização escolar – o ensino. Entretanto, a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, por vezes se dá em meio a conflitos, tensões, ruídos, resultando no malogro da prática docente. Mas por que chega-se a esses desdobramentos? Certamente a causa guarda relação com as orientações da prática docente que está sendo desenvolvida.

A busca por compreensão das múltiplas orientações da prática educativa: acertos e desdobramentos evitados de manipulação ideológica, torna a prática pedagógica centro de todas as atenções. Pois os resultados obtidos marcam a escola negativamente. Fernandes (2008, p. 159), aborda que a neutralidade reduz a prática educativa a uma mera aplicação de métodos e didática:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática e teoria, conteúdo e forma e perspectivas interdisciplinares.

Assim, por vezes, a educação tem sido uma mera repetição de conceitos e valores que foram ensinados e que acabam sendo perpetuados e, certamente, isso tem relação com a prática pedagógica escolhida. O que resta saber é se estamos, em regra, formando indivíduos conscientes do seu papel na sociedade ou robôs produzidos na “esteira da ingenuidade” (CHAGAS, 2015), da acriticidade e dos planos pedagógicos inalteráveis. Portanto, torna-se importante a discussão acerca da gestão da sala de aula e os rumos para os quais a mesma é direcionada.

Assim, considero importante trazer a definição de gestão da sala de aula de Arends (2005, p. 555), como sendo,

Os modos pelos quais os professores organizam e estruturam suas salas de aula, com o propósito de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e diminuir o comportamento disruptivo.

42

Desse modo, Icó (2016) relata cenas de conflitos vivenciados por professores e alunos em sala de aula. O autor narra episódios em que a prática docente encontra grande resistência, evidenciada pelo desconforto de professores e estudantes, traduzidas em posicionamento de desinteresse em relação às atividades propostas e agressividade em relação ao professor por

parte de um número significativo de alunos. Explica, ainda, que a forma utilizada para enfrentamento das dificuldades deflagradas baseou-se na mudança dos planos preestabelecido - direcionamento da turma para formação de grupos operativos e diálogo com os alunos em sala de aula.

Como resultado os alunos passaram a expressar as suas emoções contidas e relaxamento das tensões, assumindo a condição de sujeitos. Ante o exposto, é possível afirmar que o professor também é Gestor e Mediador do processo formativo. E, essa gestão também deve ocorrer de forma participativa e democrática. Pois, as transformações na vida do indivíduo em formação não se efetivam por meio de mera transmissão de conhecimento, nem tão pouco por simples troca de ideias, mas a formação para autonomia, consciência e capacidade crítica do sujeito se materializa através das relações sociais.

Segundo Vasconcellos (2016), a gestão de sala de aula contempla três dimensões: *relacionamento interpessoal, organização da coletividade e trabalho com o conhecimento*. Ao orientar-me na trilha de pesquisa pela dimensão relacionamento interpessoal, busquei um trabalho conjunto com os professores na identificação das situações problema que tencionam as relações vivenciadas em sala de aula. A partir desta abordagem criou-se os grupos operativos com fins de problematizar as referidas situações e possibilitar intervenções para mudança do *status quo*.

As trocas ocorridas na escola seria um bom exemplo do estabelecimento das relações sociais, uma vez que a escola é o lugar onde as tendências pedagógicas traduzem-se em práticas docentes e discentes, que por sua vez podem desdobrar-se em práticas pedagógicas. Podem desdobrar-se porque, nem sempre, a prática docente se dá de forma consciente, e nem sempre se chega ao aprendizado discente, por isso, não chegam a exercitar-se pedagogicamente. Dessa forma, fico com a definição de prática docente que seria a ação do professor em sala de aula (SOUZA, 2006), e sobre essa ação não é possível afirmar que se converterá em prática pedagógica. No espaço da

43

sala de aula podemos encontrar conexões/relações fundamentais que contribuem para que o sujeito se torne o principal responsável pela transformação da sua história.

3.4 ELEMENTOS OBJETIVOS: A RACIONALIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE GESTÃO

Diante de tudo que foi abordado os elementos objetivos da organização

escolar ou funções administrativas devem ser vistas como atividades intermediárias para se chegar aos objetivos principais da escola. Para Libâneo (2013), a organização escolar como outras organizações, também busca resultados. Nesse sentido, precisa ter as suas ações racionalmente articuladas, coordenadas e direcionadas. Entretanto, não apenas contemplando partes, mas pensando a escola como um sistema e abarcando todas às suas dimensões: políticas, diretrizes educacionais, autonomia e os processos participativos.

As funções administrativas que aqui faço questão de caracterizar como intermediárias, não podem sobrepor-se à dimensão humana, uma vez que os elementos subjetivos que resultam das relações: afetos, impressões, significados são marcas indelévels da organização escolar. Contudo, reitero mais uma vez, que as etapas do processo administrativo não podem ser relegadas, nem esquecidas, pois cumprem um importante papel. Libâneo (2013, p. 7), dialogando com os conceitos da Teoria Clássica da Administração identifica os seguintes elementos constitutivos do processo administrativo,

Planejamento – processo de explicitação de objetivos e antecipação de decisões para orientar a instituição, prevendo-se o que se deve fazer para atingi-los;

Organização - Atividade através da qual se dá a racionalização dos recursos, criando e viabilizando as condições e modos para se realizar o que foi planejado;

Direção/Coordenação - Atividade de coordenação do esforço coletivo do pessoal da escola;

Formação continuada - Ações de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da escola para que realizem com competência suas tarefas e se desenvolvam pessoal e profissionalmente;

Avaliação - comprovação e avaliação do funcionamento da escola.

Considerando tais elementos, possivelmente o planejamento é um dos passos mais importantes dentro do processo administrativos, uma vez que nessa

44

etapa definem-se objetivos, e não somente isso, a prática de planejamento permite a consecução de ações proativas que antecipa as decisões a fim de atingir os objetivos traçados. Entendo que a gestão da participação pode ser melhor executada na medida em que existem mecanismos disponíveis que permitam prever conflitos, dificuldades de atração da comunidade, como obter recursos tudo isso de forma profissional. Essa prática não é exclusiva da direção ou coordenação escolar, mas pode ser perfeitamente utilizada em sala de aula. Compreendo que não de forma estanque, mas analisando o contexto de sala de aula continuamente, antecipando-se às dificuldades comumente

encontradas.

Outro elemento constitutivo do processo administrativo é a função de organizar, nesse passo ocorre a racionalização dos recursos para atingimento dos fins desejados. Entendo que as definições que surgem da participação democrática podem ser melhores dispostas, os recursos podem ser melhores alocados. Compreender que existem fatores passíveis de serem racionalizados não traz para escola uma lógica capitalista.

A mediação e coordenação como um processo administrativo não retira da coletividade a sua ingerência nos rumos da escola. Muito pelo contrário a coordenação, direção e mediação servem para nortear os esforços da coletividade. Dessa forma, podemos dizer que é um mecanismo imprescindível, pois essa prática administrativa está presente em toda ação direcionadora mesmo que não se tenha conhecimento dela. Mas certamente trará resultados melhores àqueles que a utilizam de forma consciente das funcionalidades e potencialidades.

Certamente, a busca pelo profissionalismo ou formação continuada é um processo administrativo dos mais importantes, visto que não basta ter propensão ao diálogo, foco na participação se a gestão de tudo isso não ocorrer de maneira cuidadosa. Sendo assim, urge a necessidade de capacitar-se constantemente.

Por fim, sendo o aluno o foco principal da organização escolar, as atenções estão voltadas para ele. E, a aprendizagem acaba sendo indicador de êxito da formação. Por isso, a avaliação é um importante processo de controle e retroalimentação das informações. Pois através dessa função administrativa é possível fazer correções dos planos e processos.

Considerando a importância dessas funções administrativas e a necessidade de tê-las de forma adequada a realidade da escola, é de extrema

45

importância que esses processos intermediários sejam executados de forma otimizada. Portanto, faz-se necessário buscar meios e formas de executar essas funções a fim de que a gestão da participação possa efetivar-se. Neste sentido, identificamos o dispositivo PDCA como um potencial meio que contempla os processos administrativos de forma sistematizada.

46

4. O CICLO PDCA: uma metodologia ao alcance dos objetivos escolares

Segundo Chiavenato (2000), a gestão quando é bem feita, torna-se a

razão do bom desenvolvimento dos processos organizacionais: planejamento, organização, direção... e, conseqüentemente, as organizações atingem seus objetivos. Não importando qual seja a concepção de gestão e organização que a escola tenha, bem como não importa a sua esfera de atuação, seja ela particular, governamental, não governamental todas devem ser bem gerenciadas para que alcancem os seus objetivos.

Assim, os elementos constitutivos da gestão sempre estarão presentes, independentes de qual seja a concepção de gestão utilizada (autogestionária, democrática, independente). Portanto, devem ser bem conduzidos e aplicados, sob pena de interferir negativamente em todo o processo de gestão da organização escolar. Por isso, diante das ideias do autor posso afirmar que todas as organizações a fim de atingirem suas metas devem ter em seu “leque” de opções seus processos gerenciais bem definidos e encaminhados.

Durante o percurso de pesquisa busquei situar a investigação, baseada nesta Convicção – o professor precisa ter em seu repertório de gestor da sala de aula, seus processos gerenciais bem articulados, analisados e reavaliados. Para Vasconcelos (2003, p.21) “a temática da Gestão da Sala de Aula emerge da busca de sistematização do trabalho do professor, de compreender o que está implicado na atividade do professor”.

Desse modo, a busca por compreensão e contínuo aprimoramento dos processos de gestão desempenhado pelo professor, leva-o a uma constante mudança no seu fazer pedagógico. Nesse sentido, os processos que envolvem a Gestão da Sala de Aula podem perfeitamente comunicar-se com os objetivos preconizados no Ciclo PDCA.

Visando à precisão dos processos gerenciais e excelência na execução dos mesmos, temos o Ciclo PDCA - planejar, executar, verificar e agir através do ciclo contínuo de melhorias -, para corrigir os problemas encontrados, constituindo assim, uma via que pode introduzir na gestão dos processos intermediários a precisão e excelência tão desejadas nos mais variados modelos organizacionais, inclusive o escolar.

47

O Ciclo PDCA consiste em metodologia de controle e melhoria de processo consagrada por Edwards Deming. A metodologia na verdade foi desenvolvida por Walter A. Shewhart na década de 30, mas tornou-se notadamente conhecida através de Willian Edwards Deming nos idos da década de 50. A aplicação desse dispositivo nas empresas do Japão foi extremamente bem sucedida proporcionando a melhoria de seus processos (PALADINI, 2012).

Contudo, segundo Lakatos e Marconi (2004), as reminiscências que deram origem ao Ciclo PDCA não tem o seu marco inicial em Shewhart ou Deming, mas remonta 300 anos de reflexões filosóficas. Na Idade Moderna homens como Kepler, Copérnico, Telésio, da Vinci, entre outros, faziam questionamentos sobre como basear-se em conhecimentos validados em contraposição a mística religiosa da idade média. No entanto, foi Galileu Galilei o primeiro a propor um encadeamento de passos que possibilitava a formulação e validação de conhecimentos. Essa sequência foi estabelecida da seguinte forma: observação, análise, indução, verificação, generalização e confirmação.

Mas, certamente, a maior das contribuições veio da escola filosófica do pensamento pragmático. Essa escola preconizou através de Dewey o passo a passo para suplantação de situações problema: identificar a dificuldade, perceber onde ocorre e saber exatamente qual é o problema, sugestão de possíveis soluções, desenvolver o raciocínio a partir da influência das sugestões, verificar ao final do processo e experimentar/medir para que se possa, tendo como base o conhecimento, chegar a aceitação ou rejeição (DEWEY, 1910).

Considero que as inquietações e desafios que moveram esses homens a superar misticismo, improvisos, diante das situações problema de seu tempo, foram visando um fazer melhor e um mundo melhor. Esses desafios também estão postos aos profissionais da sala de aula. Tardif (2014, p. 52), acrescenta à discussão, afirmando que,

As certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer outras respostas a seus problemas.

Segundo Oribe (2009), a diferença entre as proposições dos pensadores da Idade Moderna e a escola filosófica do Pragmatismo é que os últimos legaram substancial contribuição para mudança do pensamento humano, o que teve

48

influência significativa naquilo que viria ser o PDCA. Deixaria de ser, apenas, uma metodologia ou dispositivo para obtenção de conhecimento, e se tornaria uma metodologia que orienta à prática e possibilita ao homem ganhos que beneficiam a coletividade.

A narrativa histórica da evolução e efetivação das ideias que possibilitam o surgimento do PDCA afunila-se e ganha corpo por volta do início do século passado. Oribe (2009) relata que nesse período as indústrias já tinham o

conhecimento dos processos da produção em massa. Um dos modelos produtivos que serve de inspiração para criação do PDCA é sugerido por Taylor (Figura 2).

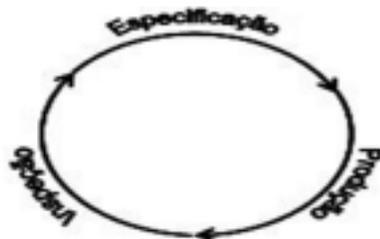
Figura 2 – Modelo de Produção e Controle – Taylor



Fonte: Moen e Norman (2007, p.21)

De acordo com Moen Norman (2007) é a partir dessa concepção que Shewhart pensa um modelo produtivo que contempla exatamente os mesmos passos sugeridos por Taylor (Figura 3), considerando uma única mudança: deixar sua forma aberta e se desenvolver de forma cíclica. Esta mudança de representação resultou da compreensão de que limitações observadas, problemas encontrados e sugestões propostas serão implementadas no ciclo seguinte, ocorrendo uma constante realimentação do processo, ou seja, reduda em aquisição de conhecimento.

Figura 3 – Ciclo de Shewhart

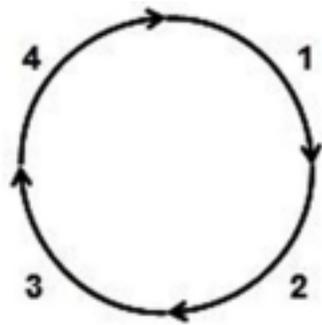


Fonte - Moen e Norman (2007, p.22)

A partir dessa compreensão Shewhart percebe que há mais possibilidades resultantes desse processo (MOEN E NORMAN, 2007). E, segundo Moen e Norman (2007), ao perceber a ciclicidade do processo, lança

49

mão de algumas adequações, tais como a inserção do planejamento e a análise das melhorias. Replanejar a partir dos conhecimentos obtidos ciclicamente leva a uma melhoria contínua, como está representado na Figura a seguir. **Figura 4** – Ciclo de Shewhart para processos de melhoria.

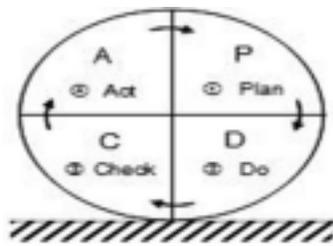


1. Planejar uma mudança ou teste.
2. Implementar a mudança ou teste em pequena escala.
3. Observar os efeitos da mudança ou teste.
4. Estudar os resultados.
5. Repetir o passo 1 com conhecimento acumulado
6. Repetir o passo 2 e assim por diante.

Fonte - Moen e Norman (2007, p.23)

Mesmo com alterações que demonstram amadurecimento e abrangência da metodologia, no entanto, é a proposta original (*Plan, Do, See*) de Shewhart que acaba sendo apresentada aos japoneses por Deming (MOEN E NORMAN, 2007). Essa foi criticada, por se compreender que o verbo *See* (ver, olhar) representava uma postura passiva dentro do ciclo produtivo. Foi, justamente, a partir dessa perspectiva cultural do Japão, que se evidenciou a rejeição a qualquer possibilidade de má interpretação ao *Plan – Do – See*. Dessa forma, nasce o Ciclo PDCA, substituindo-se o *See* pelas etapas *Check* e *Act*, como ilustra a Figura 5.

Figura 5 – Ciclo PDCA.



1. Preparar um plano.
2. Implementar o plano.
3. Avaliar os resultados.
4. Tomar ações com base nas descobertas do passo 3.

Fonte – Hostani 1992, p 40.

A sua aplicação tem como foco, fundamentalmente, possibilitar melhorias em processos de natureza diversa (CAMPOS, 2002). Trata-se de um dispositivo/metodologia gerencial que auxilia nos momentos em que o gestor

50

precisa tomar decisões, que tem como proposta principal o alcançar metas que possibilitarão o fortalecimento organizacional.

A metodologia engloba quatro fases bem delineadas, que exprimem os passos a serem desdobrados na contínua busca pela melhoria dos processos. Nesta pesquisa opto por nomear o Ciclo PDCA como metodologia ou dispositivo de gestão, mesmo ciente da ampla discussão e conceituações diversas que há sobre esse tema.

Oribe (2009) traz uma reflexão sobre onde começa o Ciclo PDCA, relatando que parece ser coerente considerar que deva ter início pelo

Planejamento, principalmente quando se tratar da implantação de projetos. Entretanto, não será assim quando se tratar de ação corretiva, iniciando-se o ciclo pelo “C” do *Check*. Considero que o estabelecimento estanque de uma metodologia ou dispositivo sem a devida crítica ou análise implica em fadá-lo ao malogro. Por isso, a flexibilidade nos encaminhamentos deve priorizar ações avaliativas do processo, que por sua vez deve redundar em mudanças dos planos quando assim for necessário.

Resgatando o ponto do capítulo anterior que tratava dos elementos constitutivos do processo administrativo escolar, baseando-me em Libâneo (2013) apresentei quais são essas funções ou processos: Planejamento, Organização, Direção/Coordenação, Formação continuada e Avaliação. Essas funções administrativas em hipótese alguma podem ser confundidas com questões centrais de uma organização escolar, mas devem ser vistas como atividades intermediárias para se chegar aos objetivos principais da escola. Nesse sentido, precisa ter as suas ações racionalmente articuladas, coordenadas e direcionadas.

Dessa forma, entendo que o avanço da escola na missão de ensinar e multiplicar saberes pode ser conceituada como dar meios aos sujeitos imersos na formação a tornarem-se livres e autônomos. E isso envolve um contexto complexo de nuances e atores. Portanto, a utilização da metodologia de gestão que contempla os elementos constitutivos dos processos administrativos (Ciclo PDCA) pode ser um meio a contribuir para este avanço tão desejado.

A escola desejada deve avançar na missão de ensinar. Mas relatórios produzidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA e pelo Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF, cuja finalidade é a avaliação da

51

educação no Brasil, mostram que a mesma tem qualidade inferior a de outros países em desenvolvimento. Muitas razões estão relacionadas à gestão. No entanto, o termo gestão acaba por ser mais amplo que administração e organização, uma vez que é proposto numa perspectiva sistêmica, ou seja, pensa o sistema não de forma particionada, mas contemplando todas às suas dimensões: políticas, diretrizes educacionais, autonomia, à escola e os processos participativos (LIBANEO, 2013, p.15).

E, os processos administrativos também estão relacionados às causas do mau desempenho da educação brasileira e, conseqüentemente, de suas escolas: falta de investimento; investimento inapropriado; despreparo da docência; ausência de direção; problemas com a coordenação; desconexão

entre os diversos níveis de educação; dentre outros. Mas, a lista de problemas encontrados, poderia ser facilmente substituída ou renomeada para gestão inadequada dos recursos intermediários da organização escolar.

Na trilha de pesquisa, desbravada junto aos partícipes, identificamos problemas diversos que implicam a gestão da sala de aula. Por ora, dou destaque - a falta de material didático e salas com lotação acima do indicado. Ambas as situações relacionam-se com falta de investimento, questões que perpassam as fronteiras da escola.

Assim considero que para superação desses problemas a metodologia de gestão proposta no Ciclo PDCA torna-se uma possibilidade aceitável. O Ciclo PDCA sistematizaria e articularia a gestão das funções administrativas aos fatores pontuais que devem ser tratados. Dessa forma, os problemas poderão ser identificados e a partir daí melhorias e soluções seriam propostas à superação dos gargalos que impedem a adequada prestação de serviços nas organizações escolares. Pois a sua sistemática disposta em quatro etapas (planejar, executar, controlar e implantar ações que corrijam os desvios diagnosticados) abarca todo o aspecto gerencial do processo administrativo.

Destarte, nesta pesquisa as etapas do Ciclo PDCA se deram de forma muito particular, tendo em vista - a natureza dos processos analisados, fator tempo no campo de pesquisa e metodologia utilizada. Assim, a etapa *Plan*, assumiu estipular metas, objetivos, levantar, inventariar para as implementações foi a que mais tempo levou. A etapa seguinte, *Do* (executar), buscou-se articular o diagnóstico obtido no *Plan* com a observação e análise da prática/gestão do

52

professor em sala de aula. O que se conseguiu identificar nessas etapas iniciais, resultados do processo de pesquisa, possibilitou iniciarmos outra etapa, *Check*, etapa de averiguação dos processos da sala de aula, a partir dos resultados disponíveis, possibilita-se aos professores e gestores reflexões para tomada de decisões. Por fim, chegamos às considerações finais, que identifico com *Act*, pois nessa etapa apresentou-se as proposições e sugestões para implantação de melhorias.

Como devemos entender os avanços esperados para educação? Não se apegando à exigências e pressões advindas do capitalismo mundial, pois essas forças estão em constante rearranjo impondo novas exigências a todo momento. À exemplo da economia mundial que introduz novos padrões visando em última instância, sempre, como resultado principal, à maximização dos lucros. Resulta dessa continua reconfiguração os avanços tecnológicos,

consequentemente a reestruturação do sistema de produção que por sua vez alcança a organização do mundo do trabalho e as exigências de novas competências e habilidades do trabalhador (LIBÂNEO, 2004).

Essa dinâmica atinge negativamente a escola que agora necessitará adequar-se as imposições da economia global. No entanto, essa reconfiguração da escola para atingimento dos objetivos impostos, muitas vezes a coloca numa condição estagnada frente aos planos estabelecidos. Neste sentido, faço uma releitura da compreensão que a UNESCO tem acerca dos avanços preconizados para educação:

Que qualidade [avanços] na educação se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação [...]. (UNESCO, 2001, p.01)

Como podemos observar, esse pensamento direciona à compreensão de que os avanços na educação e consequentemente na escola, passa pela incorporação de algumas competências, tais como a antecipação e a previsibilidade. Mas é preciso desconstruir, para que se possa trabalhar às exigências impostas, sem deixar de priorizar o que realmente importa: a formação do sujeito. Sendo assim, é preciso fazer uso da antecipação e previsibilidade a fim de que se tenha a capacidade para gerenciar essa complexa

53

organização que é a escola. Complexa, pois está imersa em um “mar” de interesses diversos e divergentes.

Diante dos múltiplos interesses, fica difícil formular e conceituar o que seriam avanços para escola. Pois, para ter, desenvolver e compreender, seria necessário uma conexão entre os vários aspectos, tais como infraestrutura, processos, pessoas e tantas outras abordagens. Mas o que vale destacar como proposta é a maneira como devem ser conectados todos os aspectos que possibilitam os avanços na educação.

Dessa forma, a metodologia do Ciclo PDCA possibilita o estudo do contexto atual da escola e propõe possíveis melhorias. A partir desses passos iniciais é possível estabelecer um plano de ação (PLAN), definir metas acerca dos processos escolares que devem ser controlados, bem como os caminhos que nortearão o seu alcance. A fase seguinte consiste em tirar do papel os planos estabelecidos, ao mesmo tempo em que se colhem as informações necessárias para a consecução da etapa seguinte (DO). Posteriormente, segue

se com a verificação da execução, se esta se encontra de acordo com o planejado (CHECK). Por fim, atua-se sobre o processo tomando como base os resultados obtidos (ACT).

Nesta metodologia de gestão objetiva-se alcançar a melhoria dos processos administrativos. Compreendo que o Ciclo PDCA possui potencial preventivo, organizacional para antecipar-se aos possíveis gargalos e racionalizar recursos. Entretanto, também entendo que exista uma natural resistência a esta proposta, tendo em vista às críticas históricas que a Administração Escolar enfrentou por se considerar ausentes perspectivas pedagógicas e democráticas no direcionamento dos rumos da escola (MUTIM, 2000).

Segundo Mutim (2000), foi a partir das pesquisas de campo desenvolvidas nos anos de 1980, que se consolidaram os substratos das críticas em relação a inserção de elementos advindos do campo da administração, tais como: o reconhecimento da gestão escolar como um processo político-pedagógico e não empresarial; e, a preocupação em que a gestão escolar se desenvolvesse participativa e democraticamente.

A crítica de bases marxistas, aos estudos clássicos, tinha em foco o fato de esses pensadores receberem influência das escolas da administração e, a

54

partir dessas influências construir um arcabouço teórico que daria conta da administração escolar no Brasil:

[...] mesmo que por trajetórias diferentes, os demais autores da época, parecem compartilhar da base teórica da administração científica e das escolas subsequentes, como substrato para a edificação da teoria da administração escolar. (SOUZA, 2006, p. 65)

Mas a crítica também se estendia ao apego aos detalhamentos técnicos e às adaptações dos modelos norte-americanos no contexto escolar brasileiro e sua convivência com a ordem social capitalista.

Naturalmente, existia uma identificação da Administração Escolar com a Administração Geral das Empresas. Por essa razão àqueles que faziam parte e encontravam-se conectados à comunidade escolar, bem como os estudiosos críticos identificavam a exclusão na forma de estratégias e determinações econômicas, governamentais e sociais. É evidente que a mudança do termo Administração Escolar para Gestão Escolar em nada mudou a perspectiva crítica em relação as possíveis contribuições advindas do campo da administração de empresas.

Nota-se que a resistência aos elementos do processo administrativo,

assenta-se sobre uma cultura de crítica que fora desenvolvida a partir de uma relação dicotômica – elementos da administração x perspectiva pedagógica e participação democrática. Entretanto, faço a seguinte reflexão: elementos da administração não podem dialogar ou estar a serviço de uma organização escolar que contemple uma pedagogia emancipatória e a participação democrática?

Trago para discussão às ideias de Mutim (2000), as quais destacam que a mudança terminológica empregada, Gestão em superação ao termo Administração, não estabelece única e isoladamente na escola a perspectiva do processo pedagógico ou da participação democrática, visto que também estarão presentes os elementos constitutivos da administração. Portanto, a substituição do termo Administração Escolar não exclui esses elementos. Antes a Gestão escolar abarca um complexo de nuances, que não podem ser desconsideradas, sob pena do não alcance dos seus objetivos principais.

Souza (2006), citando Vitor Paro (2010), o apresenta como um dos autores que faz a crítica às adaptações dos modelos norte-americanos à Gestão

55

Escolar. No entanto, destaca que o mesmo tece as suas observações críticas não desconsiderando, ou desprezando por completo os estudos clássicos que admitiam as contribuições da Administração geral. Fundamentalmente, sua análise baseava-se em três perspectivas: 1ª – qualquer que seja a organização na qual venham a ser desenvolvidos processos gerenciais, essa terá desafios de ordem econômica diante de si e, “[...] atuará sempre com a coordenação da ação humana coletiva”, podendo administração ser descrita como um fenômeno político. (SOUZA, 2006, p. 95); 2ª – enfatiza-se a relevância do saber fazer, o domínio da técnica, contudo, sem acriticidade ideológica; 3ª – fala-se na contradição que há em importar racionalidade para os processos de gestão da escola, ao mesmo tempo que busca alternativas de enfrentamento às imposições elitistas e superação do modelo tradicional.

A primeira perspectiva apresenta em linhas gerais um cenário das organizações, que é o fato de todas estarem sujeitas as questões de ordem econômica, ao mesmo tempo em que destaca o desenvolvimento dos seus processos, contando sempre com a participação humana e coletiva. Consigo compreender que essa participação coletiva, em muitos contextos organizacionais não se dá de forma democrática, mas isso não exclui o caráter comum, no sentido de seguir as determinações que conectam o sujeito a um determinado modelo organizacional.

Portanto, a gestão é um fenômeno político, e assim o será em qualquer tipo de organização. Nesse sentido, para mim, claro está, que a gestão escolar, ao mesmo tempo em que tem diferenças significativas em relação a empresa capitalista, também possui semelhanças que não podem ser desconsideradas, a exemplo de não ser possível atuar incólume às determinações econômicas. Semelhantemente, também não pode submeter-se às exigências do capital a ponto de desconsiderar a prática de uma pedagogia emancipatória, bem como seus processos participativos e democráticos.

A 3ª perspectiva abordada por Souza (2006) trata da contradição que se apresenta ao trazer para gestão escolar a racionalidade da empresa capitalista, ao mesmo tempo em que se buscam vias de enfrentamento à dominação elitista. Trata-se de uma contradição porque, se o uso dos elementos da empresa implicar em uma condicionante à escola para que a mesma cumpra a agenda de

56

interesses das forças dominantes, então todo o esforço em desenvolver uma pedagogia emancipatória terá sido em vão.

No entanto, segundo Libâneo (2013, p. 07) a organização e gestão têm a ver com os meios de execução do trabalho escolar, e não está a cargo da agenda condicionante e dominante das elites. Por isso, é necessário que ocorra a devida reflexão acerca do uso de elementos objetivos da gestão. E, sendo assim, chegar ao entendimento de que é possível fazer uso desses processos administrativos sem que esses estejam operando em função de interesses antagônicos. E isso, porque os elementos constitutivos do processo administrativo são inerentes também a gestão escolar. Podendo perfeitamente estar a serviço dos objetivos principais da escola:

De fato, a organização e gestão referem-se aos meios de realização do trabalho escolar, isto é, à racionalização do trabalho e à coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola, envolvendo os aspectos, físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações práticas do educador, as relações humano-interacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada, a avaliação do trabalho escolar. Tudo em função de atingir os objetivos. (LIBÂNEO, 2013, p.07)

Para mim está claro que a utilização de uma metodologia ou dispositivo, sem a devida crítica, redundará no alijamento e na subserviência de questões maiores, tais como: formação do sujeito, liberdade /emancipação, participação coletiva nas decisões que definem os rumos da escola. Toda ação que se dê no campo da ingenuidade, acriticidade relega a escola a um jugo de manipulação e

interesses elitistas.

Por isso, não se pode perder de vista, nem desprezar a alta subjetividade que envolve o processo de ensino e aprendizagem, principalmente em suas dimensões - pedagógica e política. Mas atribuir os avanços da escola unicamente ao seu aspecto político e pedagógico pode constituir um equívoco.

Faz-se necessário, então o emprego dos elementos do processo organizacional que possam auxiliar na tomada de decisão que ocorre democraticamente e prioriza/ valoriza a participação da comunidade, ações necessárias para colocar em prática a intersubjetividade, consenso e prática pedagógica consciente. Sendo assim, os processos intermediários precisam ser bem analisados e pensados para que de fato cumpram o seu papel auxiliar.

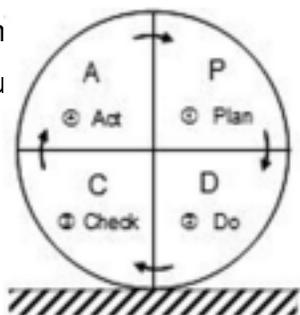
57

Nesse sentido, tal discussão alinha-se a proposta dessa pesquisa, à análise dos elementos objetivos a partir do Ciclo PDCA. A utilização dessa metodologia acaba por importar maior racionalização a seus processos, sobretudo no que diz respeito ao aspecto avaliativo contínuo. Acerca da avaliação contínua dos processos, Luckesi (2011, p. 137) afirma,

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar, por isto contribui em todo o percurso da ação planejada... Ou seja, a avaliação, como crítica de percursos, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação.

Ao analisar o Ciclo PDCA e pretender utilizá-lo na, sala de aula, assumo a relação do dispositivo com a díade tendência pedagógica e tendência político filosóficas e outras questões subjetivas alheias a racionalidade pretendida por essa metodologia. Neste sentido, tem-se na intervenção psicossocial uma estratégia social que possibilita a metodologia de gestão operar com maior potencial de análise, verificação e correção dos processos subjetivos que ocorrem dentro da organização escolar. Michel Thiollent (1985) conceitua intervenção psicossocial como uma estratégia social, cuja finalidade é o

acon
esqu



1. Preparar um plano.
2. Implementar o plano.
3. Avaliar os resultados.
4. Tomar ações com base nas descobertas do passo 3.

figura 6 temos o
social:

Fonte: Elaborado pela autora a partir das ideias de Hosotani (1992). Março de 2019. Diante do exposto, trago para discussão o pensamento de Enrique Pichon-Rivière (2009), quem considerava a intervenção psicossocial, por meio de Grupo Operativo, um processo eminentemente dialético. O eixo do seu funcionamento gira em torno do cumprimento da tarefa operativa e explícita, seja em termos do diagnóstico, do tratamento ou da aprendizagem dos sujeitos envolvidos no contexto.

58

Em cenários subjetivos, como da escola, nos quais os relacionamentos e as trocas sociais são intensos, a metodologia de gestão - Ciclo PDCA -, terá uma menor probabilidade de êxito, sendo utilizada isoladamente. Mas é nessa lacuna limitante que o Ciclo PDCA se comunica e alinha-se com todo o potencial benéfico da intervenção psicossocial. Como Pichon-Rivière (2009) aborda, a intervenção psicossocial nos permite identificar o conflito, a situação problema para que se possa precisamente intervir com a pedagogia apropriada. Arrisco dizer que esse momento pode ocorrer entre as etapas Verificação e Ação do ciclo PDCA; pois é aí que, ao se perceber o malogro dos planos, buscam-se as ações necessárias para que a gestão e, conseqüentemente, o processo formativo sejam exitosos.

59

5. INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL: A AÇÃO EM FAVOR DA MUDANÇA DO STATUS QUO

5.1 SALA DE AULA: ENCONTROS E DESENCONTROS NO CAMINHO DA EXPERIÊNCIA

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002, p.21).

Para Larrosa (2002), a experiência é capaz de tocar, tornar e despertar. Sobretudo, quando essa é mediatizada por discursos de todos os sujeitos do contexto social de um determinado grupo. Entretanto, as cenas que guardam a realidade do que se passa cotidianamente, mostram apatia, parcialidade, desinteresse e aderência às imposições hegemônicas por parte de um sem número de pessoas.

Ao trazer essa discussão para o contexto da organização escolar e sala de aula, imediatamente, temos em foco a proposta de definir os rumos desse espaço de forma democrática e com a participação de todos. Pois, a gestão democrática participativa é a forma ideal para os rumos da sala de aula, pois sua trajetória e alvos serão a expressão da vontade daqueles que a vivenciam. Contudo, se a participação dos membros da comunidade escolar não for estabelecida para além dos planos, que imagina-se ser ideal, então esses sujeitos podem não ser tocados.

Vivemos em uma sociedade na qual existem confluências de forças que tentam dominar. E, mesmo não nos sujeitando a suas imposições, ainda assim, essas potestades continuam atuando, operando, pressionando e tentando impor seus condicionantes. Se chegamos ao ato de resistir é porque, também estamos cômnicos da existência de forças que tentam se apoderar de nós. Negar a existência dessas forças não fará com que elas desapareçam. Antes, reconhecê

las, para mim, parece um ponto de partida significativo para que se possa abandonar uma visão ingênua e posicionar-se firmemente na resistência. Em função dessa mudança de perspectiva, um crescente número de pessoas aprende a reconhecer nos discursos mediatizados e reproduzidos pelas instituições o caráter ideológico dominante. Larrosa (2002, p 21), reconhece que

60

o sistema está organizado para que nada nos aconteça: “dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Portanto, quem denuncia a injustiça não está no comodismo; talvez, esteja aprendendo a reconhecer, a ter os seus olhos abertos, logo, dando o primeiro passo para sair da inércia.

Assim, passam a se posicionar na resistência, na luta por alternativas que legam/valorizam a consciência, equidade, diversidade e justiça social. Por outro lado, há quem suporte as condicionantes de maneira automatizada. Michel Certeau (2003) nos provoca ao dizer que existe uma visão predominante no mundo moderno a qual nos foi ensinada: um olhar desatento, imparcial. Posicionamentos imparciais e desinteressados afetam o indivíduo e as questões de interesse do grupo no qual está inserido. No entanto, esses posicionamentos também podem resultar das deformidades do liberalismo e individualismo, condicionante, evidenciadas por práticas egoístas, competitivas e excludentes.

Para Dumont (2000), por liberalismo e individualismo, devemos entender

que: o *individualismo* apregoa a primazia ou a preservação dos direitos do indivíduo frente ao estado e sociedade, afirmando o direito à liberdade, propriedade privada e, conseqüente, limitação do estado; o *liberalismo* é uma ideia ou doutrina que preconiza a liberdade política e econômica dos indivíduos. As premissas desses conceitos serviram e servem de base para regulação da relação indivíduo e Estado. No entanto, para Bock (2001), o liberalismo tem sua origem nas ideias de Descartes, e prevalência na contemporaneidade através dos ideais neoliberais, imbricando num psicologismo, cuja ênfase está na preconização do individualismo, competitividade e negação do social. É possível ter uma compreensão mais acurada dessa dinâmica ao lermos um trecho do livro Riqueza das Nações de Adam Smith (2002) considerado por muitos como a carta magna da economia,

Não é da benevolência do açougueiro, do cervejeiro ou do padeiro que esperamos nosso jantar, mas de sua consideração por seus próprios interesses. Nós nos dirigimos não a sua humanidade, mas a seu auto interesse (self-love), e nunca falamos-lhes de nossas próprias necessidades, mas de suas vantagens. (Smith, 2002, p. 20).

Essa lógica egoísta assentada no individualismo e liberalismo torna-se a tônica dos discursos e das relações construídas nesse contexto. Entretanto, vale destacar que outras vozes, novos discursos, novas ações voltadas para o social

61

e coletivismo ecoam como alternativas às práticas de vida que a todo tempo são impostas. Singer (2010, p.07) afirma, que “a apologia da competição chama a atenção apenas para os vencedores, a sina dos perdedores fica na penumbra”. Nesse sentido, vale destacar, a importância do incentivo às ações que primam pelo enfrentamento e equacionamento das relações, que assistem os sujeitos a superarem limitações históricas e socialmente impostas.

Assim, a nuance preponderante nessa competição é a educação. Não porque tenha um papel remidor para os desequilíbrios da sociedade, mas porque efetiva-se de forma a atender aos interesses de todos os sujeitos, respeitando as diferenças e individualidades, assumindo um papel libertador. Semelhantemente, também pode atuar como instrumento de dominação, ao restringir-se a reproduzir as exigências das elites dominantes.

Ao falar em educação e multiplicação de saberes, a escola deve ser o centro das atenções. E a sala de aula o seu espaço mais importante. Sendo assim, recorro à Luckesi (2017), quem discorre sobre a origem e papel da escola desde a sua fase mais rudimentar. Para ele, o processo de surgimento

da escola se deu a partir do reconhecimento da necessidade de que os saberes já não mais podiam ser repassados de forma espontânea, porque, havia urgência na transmissão desses saberes. Tal percepção surge a partir das próprias experiências vividas pelos seres humanos ao longo da história.

Contudo, as relações de dominação que começam a existir, fazem surgir, também, as sociedades de classe, que se explicam pelas relações existentes: dominadores x dominados. E, seguindo esse pensamento, a classe dominante se apodera dessa instituição (a escola) que agora está incumbida da transmissão do conhecimento por entender que se trata de uma prática indispensável para prevalência e avanço de seus interesses. Luckesi (2017) ainda afirma que,

Na sociedade de classes o conhecimento, que era comum a todos, foi se transformando em segredo a ser transmitido só para aqueles que pertenciam ao grupo dominante. Evidentemente, nem todos os conhecimentos se tornaram secretos, mas somente aqueles que serviam de maneira especial às expectativas e necessidades do segmento dominante (LUCKESI, 2017, p.79).

A partir desse ponto de vista, Saviani (2008) apresenta a educação como meio de reproduzir a sociedade. Para ele, a educação *reprodutivista* engloba Tendências Pedagógicas Crítico Reprodutivistas. Assim, “são críticas porque

62

postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais” (SAVIANI, 2008, p. 27). A ideia de não ser possível ver a educação e, conseqüentemente, a escola além dos seus condicionantes sociais representa um polo extremo de perspectiva. A visão oposta, também extremista, apresenta a educação/escola como sendo capaz de remir a sociedade e equalizar as desigualdades sociais. (LUCKESI, 2017).

Para Saviani (2008) a escola, por vezes, pauta-se como um simulacro de referencial da multiplicação dos saberes indispensáveis à vida do sujeito em formação. Simulacro, porque acaba por cumprir um papel diferente do que se espera, reservando-se a propagação das ideologias dominantes, ideologias que se perpetuam a partir de meios materiais: práticas, rituais e instituições. No entanto, vale ressaltar que o autor ao identificar essa realidade que por vezes atinge a escola, tece a sua crítica e propõe alternativas de enfrentamento, destacando a importância da resignificação dos conteúdos, para que esses estejam adequados a realidade dos sujeitos em formação. Pois assim a escola torna-se meio de superação da exclusão e de emancipação do educando.

De fato, a escola é uma organização pela qual a classe trabalhadora deve lutar. Pois, se de um lado, historicamente, serviu e serve aos interesses

das elites; de outra forma, tem se constituído também em espaço de promoção da liberdade e emancipação dos sujeitos. Desta forma, devemos lutar para que um número cada vez maior de pessoas possa viver a experiência de ser tocadas e vivam a experiência de uma educação mais justa. Segundo Luckesi (2017), a escola tem sido desde tempos remotos a principal responsável pela multiplicação de saberes. E, hoje, nas salas de aulas deve existir uma perspectiva histórico-crítica e uma pedagogia progressista, voltadas para realidade de vida dos educandos, não centrada em modelos ultrapassados, estruturas rígidas, planos inalterados e conseqüentemente em uma educação que não promove a emancipação do sujeito.

A reflexão acerca dos possíveis caminhos da educação, e também da escola, remonta à ideia do tão conhecido e criticado modelo fabril que visava à produção em série e massificada. Esse modelo corroborou para alijar os sujeitos imersos no processo. Para Carmo (2000, p. 42)

Uma massa bruta, destituída de capacidade crítica e de satisfação, por não valorizar atividades criativas. Suas tarefas são as de puxar

63

alavancas, apertar botões, supervisionar painéis, vigiar equipamentos ou alimentar máquinas com matéria-prima.

Certamente, esse modelo fabril não deve servir como inspiração aos modelos educacionais, sob pena destes se tornarem o que há de mais reprodutivista.

Segundo Saviani (2008), as tendências pedagógicas vigentes ao longo da história, por seu caráter reprodutivista, não poderiam fazer a escola se tornar algo diferente do que se vê hoje. Portanto, essas teorias críticas cuidam de destacar os condicionantes sociais nos quais a escola está envolvida. Entretanto, o fazem em uma ótica pessimista, cujo presente e o horizonte futuro da escola parecem não ter possibilidade de mudanças, sendo assim, não cessariam as desigualdades existentes. O que considero ser um equívoco, uma vez que existem ações de enfrentamento e resistência acontecendo através dos profissionais da educação e organizações escolares espalhadas pelos rincões do Brasil. E, essas ações produzem e produzirão resultados que contrariam a lógica do capital.

5.2 ESCOLA: A VERDADE É SUBJETIVIDADE

Passo, então, a refletir sobre as formas de Gestão que direcionarão a sala de aula ao atingimento de seus objetivos mais nobres. Um espaço que possibilita meios para emancipação e autonomia dos sujeitos imersos na

formação, certamente está investida de uma grande missão. Entretanto, se desconsiderarmos todas as nuances que envolvem o espaço educativo, corre-se o risco do direcionamento equivocado ou acomodação frente às imposições sociais e econômicas.

Cabe compreender a organização escolar, a sala de aula bem como o processo educativo a partir de uma visão ampliada, ultrapassando o âmbito formal. Perceber que as salas de aulas são ambientes de socialização, diálogo entre os diversos campos do conhecimento que nelas estão presentes, relações institucionais, sociais e interpessoais que possibilitam a experiência, trocas, afetos e um turbilhão de emoções. Essas relações não podem, ou não deveriam,

passarem despercebidas. Mas, o que vejo é um desapareço, quando assumem práticas reprodutivistas, desenvolvem um discurso em favor da participação de todos, mas sem saber conduzir o processo, sem saber ouvir e

64

consequentemente sem chegar ao seu objetivo principal - que o sujeito da formação chegue a ressignificar a sua visão de mundo.

Neiva (2010) afirma que as necessidades psicossociais estão presentes em sujeitos, grupos e sociedades. Dessa forma, o contexto escolar está impregnado de tantos elementos subjetivos, mal interpretados/trabalhados, bem como, sofre a influência de componentes externos, como as determinações da economia global. Em consequência desses fatores, situações-problema e *sofrimentos psicossociais* passam a marcar a dinâmica desses espaços. Sawaia e Lane (2017) conceituam *sofrimento psicossocial*, como uma condição do sujeito ou grupo, cujo estado inflexível/ rígido do corpo e das emoções afetam as ações coletivas. O *sofrimento psicossocial* evidencia-se pela perda do desejo de integrar-se e agir em favor do grupo. Consequentemente, afeta negativamente à comunidade e a si.

As percepções obtidas na trilha de pesquisa levaram-me a estar em consonância com esse entendimento. Pois ao deparar-me com situações como essas no campo de pesquisa, foi possível constatar que as mesmas representam dificuldades das mais desafiadoras para o professor/gestor da sala de aula. Assim, os professores partícipes da pesquisa identificaram o desinteresse e apatia dos alunos diante das aulas como sendo das principais razões que influenciam os rumos da sala de aula.

Decorre que, essas situações, apresentam-se de forma explícita ou latente ensejando uma atuação de ordem gerencial e pedagógica, para evitar

que alcancem proporções maiores. E, também se possa extrair das experiências o aprendizado que servirá como um marco indicador para resolução de conflitos, melhoria das relações interpessoais e superação da apatia frente aos interesses individuais e coletivos. Segundo Icó (2016), isso deve ocorrer a fim de tornar o ambiente da organização escolar mais agradável, prazeroso, fecundo para criar/produzir, gerando qualidade de vida e desenvolvimento da capacidade profissional dos atores envolvidos.

Destarte, investigamos e sistematizamos as experiências contidas no bojo das referidas situações-problema. Tais procedimentos representaram abordagens pedagógicas e gerenciais, de ordem objetiva e subjetiva, sendo o diferencial que possibilitou e possibilitará decidir pelo modo de enfrentamento das situações-problema e condução da sala de aula.

65

Sendo assim, acredito que a intervenção psicossocial foi (na pesquisa) e poderá continuar sendo uma forma produtora de enfrentamento das situações problema, haja vista as possibilidades que oferece: transformação das referidas situações, ampliação das competências profissionais de todos os sujeitos envolvidos nos processos escolares, bem como a emancipação/autonomia dos alunos e todos os demais atores da comunidade escolar.

5.3 INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL: UMA ESTRATÉGIA POSSÍVEL

Não há pretensão, aqui, de extensa discussão teórica sobre os conceitos apresentados. Ao contrário, busco introduzir algumas definições necessárias ao entendimento da metodologia de intervenção psicossocial. Para tanto, início com a Sarriera, et.alli (2004) para explicar o significado do termo intervenção: originado do latim *interventione*, quer dizer “procedimento jurídico em que uma instância governamental superior se intromete em outra instância e se apropria de sua gestão” (SARRIERA, et.alli, 2004, p. 20). No entanto, a definição apresentada por Potte-Bonneville (2006, p. 146) se encaixa melhor na ideia de intervenção pensada para essa pesquisa: “intervenção, no sentido etimológico, em que intervir consiste em situar-se entre os elementos constitutivos de um contexto social”. Desta forma, nos colocamos no contexto escolar, especificamente no seu “coração”: a sala de aula. Pronta a perceber em conjunto e a partir dos olhares dos atores desse contexto.

Portanto, nesta pesquisa a intervenção não se justificou, nem se deu apoiada em uma ideia de apropriação da direção, motivada por uma suposta ingestão, mas na ideia de auxiliar os sujeitos inseridos no contexto a

confrontarem os seus traumas, superar as suas limitações, tornarem-se autônomos e participativos no enfrentamento dos problemas. Assim, com base na experiência decorrida, posso afirmar que o processo de intervenção psicossocial surge com a intenção de lidar com os conflitos, problemas, necessidades e sofrimentos psicossociais em uma dada organização, indicando, aos atores envolvidos nessa teia social, caminhos para identificação e superação dos problemas. Assim, fora encaminhado o presente trabalho de pesquisa.

A Intervenção Psicossocial surge como um campo de pesquisa e estudo por volta da segunda metade do século XX, numa articulação entre os campos

66

de conhecimento da psicologia clínica e social, segundo Neiva (2010). E, sendo a Psicologia Social um campo de relevante importância na composição da Intervenção Psicossocial, cabe destacar que a mesma surge na Europa experimentalmente em laboratórios, mas ao final da guerra acaba sendo direcionada para fins práticos, como uma forma de enfrentamento dos problemas cotidianos decorrentes do contexto social do pós-guerra. Em se tratando de Brasil a Psicologia Social receberá alguma atenção pelos idos de 1980.

Neiva (2010) afirma que o diálogo entre pesquisa e ação propõe uma intervenção que carrega em seu bojo o enfrentamento dos problemas sociais, associando ação e participação de pesquisadores e pesquisados. Pois,

(...) se de um lado, o método psicanalítico conseguiu quebrar a compartimentação existente entre a pesquisa fundamental e a pesquisa aplicada e contribuir, assim, para uma pesquisa e prática transformadoras. De outro lado, o conceito de pesquisa ativa, introduzido por Lewin, reforçou a necessidade da complementaridade entre a pesquisa e ação e a importância de se pesquisar sobre as situações da vida corrente, saindo dos laboratórios. (NEIVA, 2010, p. 13-14).

Desse modo, a Intervenção Psicossocial guarda relação de proximidade com a pesquisa-ação; uma vez que a intervenção psicossocial se desenvolve, tendo em foco problemas bem específicos, situações identificadas a partir de contato com sujeitos e grupos. As mudanças no campo da psicologia, abordadas por Neiva (2010), consistiram fundamentalmente, em focar questões de âmbito social. E para lidar com essas demandas, correlatas a vida em sociedade, a forma de se fazer pesquisa precisou sofrer variações. Diante do exposto, é possível afirmar que, devido a forma como se processa, a intervenção pode ser caracterizada como um método científico; já que,

A pesquisa permeia todo o processo, desde a análise da demanda e o mapeamento das necessidades psicossociais até a etapa final de avaliação da intervenção. É esse caráter científico que produz reflexão, crítica e reformulação. (NEIVA, 2010, p. 16).

Melo, Filho e Chaves (2016) destacam a importância da contribuição de Lewin como idealizador da pesquisa-ação. Para eles, a mudança na forma de abordagem da pesquisa possibilitou que a psicologia pudesse intervir na esfera social. Relatam, também, que Lewin (1965) demonstrou ousadia ao sair do lugar comum, ao retirar a pesquisa do laboratório e levá-la para onde o problema de fato se deflagra. E, não se limitando a essa inovação na abordagem de pesquisa,

67

fez-se também participante do problema. Dessa forma os autores descrevem as atitudes de Lewin (1965) como pesquisador:

Ao propor a pesquisa-ação, Lewin ousou não apenas estudar o problema in loco, mas participar do problema. Conviver com a dor dos sujeitos para compreender clinicamente o seu problema. Observar, descrever, analisar e devolver a escuta na busca do conhecimento. Propôs que os objetos da pesquisa se transformassem em sujeitos e, assim, usufríssem diretamente da produção do saber. Resolvendo seus próprios problemas para aprender a pesquisar, para aprender a se apropriar de sua realidade. A comunidade se torna, assim, o próprio pesquisador em ação mediado pelo proponente inicial da pesquisa. (MELO, FILHO E CHAVES, 2016, p.154)

Logo, é possível notar que o processo de intervir no campo social está assentado na mudança da perspectiva de se fazer pesquisa. A assertiva é identificada claramente na ideia proposta por Lewin de que os supostos objetos da pesquisa, na verdade, sempre foram sujeitos, que participam, agregam, fazem uso dos conhecimentos e saberes produzidos, portanto, devem se tornar os “artífices” das suas histórias de vida (FREIRE, 2011, p. 68).

Por isso, Neiva (2010) afirma a importância da existência de uma abordagem que auxilie teórico e metodologicamente no enfrentamento do sofrimento psicossocial. A Intervenção Psicossocial tem relação com a busca de bem-estar psicossocial, mudança do *status quo* do sujeito, comunidades e organizações. Michel Thiollent (1985) vê a intervenção psicossocial como uma estratégia social, que ao acompanhar as decisões da ação institucional, também a municia com elementos resultantes das trocas sociais estabelecidas na operatividade da superação de conflitos, ruídos e barreiras. Para Pichon-Rivière (2009), trata-se de uma abordagem de trabalho advinda da psicologia social e, que se desenvolve em uma dinâmica grupal, portanto,

acaba sendo uma estratégia social, pois através dos grupos, com a devida mediação, se chegará a resolução de conflitos e aumento da produtividade. Icó (2016, p.14), citando Pichon-Rivière (2009), compreende ser a intervenção psicossocial,

Uma *articulação com os grupos*, uma *abordagem social* e um importante *elemento psicológico facilitador da operatividade*, pois, com base na ação de um mediador é possível operar nas relações conflitantes e assim causar mudanças qualitativas nas relações e capacidade produtiva dos grupos.

Por grupos operativos devemos entender a inter-relação entre sujeitos, que constroem e alternam os seus papéis aleatoriamente em torno de uma

68

determinada tarefa. A comunicação entre esses sujeitos desenvolve-se na medida em que se estabelecem referências comuns, ou seja, expectativas direcionadas ao outro. E, a produção de conhecimentos, afetos, experiências, emoções que influenciam o modo de agir e pensar. Pichon-Rivière (2009), chama esses referenciais de Esquema Conceitual Referencial Operativo (E.C.R.O), responsável pela comunicação e o estabelecimento de vínculos. Sendo assim, posso dizer que cada sujeito que compõe o grupo, desenvolve a sua participação e papel a partir das vinculações que têm com o outro.

Os papéis não são estáticos, são construídos aleatoriamente, nesse sentido, destaco alguns que comumente encontramos na operatividade dos grupos: coordenador, líder, porta-voz, sabotador... O *coordenador* atua como o orientador e facilitador da tarefa, pode ser identificado com a figura do pesquisador. Por sua vez, o *líder/mediador* está imbricado com a resolução dos conflitos e superação das barreiras. O *porta voz* traz as claras as razões e causas dos problemas. É um arauto das enunciações dos fatos incômodos ao grupo. Aquele que todos identificam como causador dos problemas e responsável pelos insucessos é chamado de *bode expiatório*. Por fim, temos a figura do *sabotador* que atua no sentido de oportunizar distrações, afastando os membros do grupo do foco que é a conclusão da tarefa (superação das situações-problema).

Dessa forma, a articulação com grupos operativos trouxe significativa contribuição na compreensão de problemas correlatos a gestão, tanto no que diz respeito às questões subjetivas, bem como os seus processos objetivos. Corroborando com os encaminhamentos desta pesquisa, Van Acker (2008) afirma que a intervenção psicossocial por meio de grupos operativos foca a dimensão psicossocial e o processo de ensino-aprendizagem dos atores que

tecem a teia social da organização.

Partindo desses pressupostos que versam sobre a utilização da intervenção psicossocial por meio de grupos operativos, e voltando-se para sala de aula, ao focar um de seus objetivos principais – os *processos participativos* de acordo com a caminhada de pesquisa, percebi a necessidade do desenvolvimento da competência de gestão que possibilite o reconhecimento de limitações, no que tange a condução e direcionamento da *participação democrática*, bem como o fazer uso de ações pensadas e sistematizadas a fim

69

de se obter a operatividade da tarefa que consiste na suplantação da limitação de agregar e obter a participação dos membros da comunidade escolar nos processos decisórios da sala de aula.

Para termos uma melhor compreensão, é necessário chamar atenção para o imbricamento dos elementos subjetivos e objetivos da gestão. Pois, ao destacar a necessidade do desenvolvimento da competência de gestão que possibilita o reconhecimento de limitações, estou me referindo ao uso da intervenção psicossocial, ao considerar que esse reconhecimento redonda da avaliação/reavaliação dos sentimentos, significados e compreensões que os sujeitos do grupo atribuem ao desempenho de sua prática profissional, bem como admitir que os resultados obtidos não representam os objetivos traçados no planejamento.

Ante o exposto, é possível dizer que o reconhecimento produzido a partir do enfrentamento das necessidades psicossociais e da operatividade do grupo, abre a possibilidade para implantações e ajustes de ações no que diz respeito às questões mais objetivas da gestão. À exemplo do processo de direção e coordenação do esforço coletivo do pessoal da escola, quando em um determinado contexto escolar, há o malogro na mobilização, por certo, tal ocorrência guarda relação com improvisos, despreparo e principalmente com a não investigação e não compreensão das causas que geram letargia e desinteresse. Nesse sentido, é mister rever as ações, desenvolver ações corretivas e reformular o planejamento sempre continuamente. Tal assertiva resulta da compreensão advinda do campo de pesquisa, onde pude perceber uma ação efetiva por parte da Direção e Coordenação na mobilização dos atores escolares para enfrentamento de alguns dos seus problemas.

A intervenção por meio de grupos operativos como já explicitado, foca a dimensão psicossocial e o processo de ensino e aprendizagem. Destarte, a escola e principalmente a sala de aula são espaços extremamente

interessantes ao uso desta estratégia social. A fim, de exemplificar com experiências, trago cenas anteriores ao presente trabalho de pesquisa:

5.3.1 Intervenção psicossocial na escola: caminhos da experiência

5.3.1.2 Relato de experiência - Cena I

70

Nenhum homem é uma ilha isolada; cada homem é uma partícula do continente, uma parte da terra; se um torrão é arrastado para o mar, a Europa fica diminuída, como se fosse um promontório, como se fosse a casa dos teus amigos ou a tua própria; a morte de qualquer homem diminui-me, porque sou parte do gênero humano. E por isso não perguntes por quem os sinos doam; eles doam por ti. (DONNE, 2007 citado por HEMINGWAY, 2013, p.54)

Nestas palavras de Donne (2007) encontro conexão com o viver em sociedade, com a ideia de pertencimento, identidade e principalmente, com as relações que desenvolvemos com os outros. Somos seres relacionais. Na verdade, somos indivíduos sociais, motivados pela necessidade de se relacionar, de fazer e se sentir parte de um determinado grupo. Daí, vejo na intervenção psicossocial uma alternativa que promova uma mudança social articulada por sujeitos pertencentes a processos grupais e coletivos, tendo como foco a fala que pode ser uma representação de mudanças. Com essa convicção, segui a trilha de pesquisa buscando compreender a influência de elementos objetivos e subjetivos na gestão da sala de aula, aliando a experiência enquanto participante e mediadora de processos de intervenção psicossocial em grupos operativos no espaço escolar.

No curso de Pedagogia tive a oportunidade de experimentar/vivenciar a intervenção psicossocial em grupos operativos ao cursar o componente curricular Seminário Temático em Educação II. No primeiro momento, tive um papel mais de ser parte do grupo, buscando aprender a pensar e agir de forma coletiva, considerando e buscando possíveis alternativas para os conflitos que pudessem surgir ao longo da caminhada no curso. A ideia era buscar no e com o grupo situações-problemas para discutir e a partir daí, buscar soluções coletivas. Esse processo marcado pela integração dos membros do grupo e, conseqüentemente, de busca coletiva por respostas, redundou em um espaço fecundo para o desenvolvimento da prática de aprender e ensinar.

A intervenção ocorreu em sala de aula, após o professor solicitar a turma um registro das impressões e vivências ao assistir a um filme. O trabalho consistia em realizar um relato, resignificando nossas experiências ao longo da nossa vida. No entanto, um dos alunos copiou um relato da internet,

caracterizando assim, plágio (situação-problema). O acontecimento veio ao conhecimento do grupo, promovendo discussão como um estudo de caso.

71

No momento inicial em que foi colocada em xeque a situação do plágio no grupo, surgiram reações de parte da turma, se colocando em defesa do aluno, e solicitando que esta questão fosse conversada em particular, evitando assim, constrangimentos. Percebi que a situação-problema (plágio) propriamente dita, havia sido colocada de lado e o que estava em foco era o constrangimento pelo qual passava o aluno. Assim reagiu o grupo ao ter conhecimento dos acontecimentos. Neste momento, o professor argumentou que não poderíamos desviar o foco. A questão a ser resolvida era o plágio e não outras questões, como exposição do aluno. E ficou claro que aquele momento era um momento propício a aprendizagem. Em seguida, os colegas foram demonstrando suas percepções e as falas foram realizadas espontaneamente, sendo possível *a posteriori* reconhecer a importância daquele momento. Todos se manifestaram e, por último, o erro foi reconhecido e o grupo decidiu que ele deveria realizar todos os trabalhos anteriores como forma de aprendizado.

Com isso, pude reconhecer o quão significativas são as práticas de intervenção psicossocial focadas no exercício da democracia e participação, contribuindo para que haja operatividade frente a situações problemas e conseqüente aumento da produtividade do grupo-sujeito. (André Lévy 2001). Os acirramentos, conflitos, estranhamentos e desinteresses identificados naquele contexto de grupo (sala de aula) foram trabalhados através da figura do coordenador (professor), dos muitos alunos que tiveram um papel de liderança, investindo em proposições para solucionar a situação-problema em foco, espontaneamente. Vimos sabotadores que se esforçavam em tirar o foco do grupo da situação-problema principal e observadores que faziam as suas análises e percebiam o quão produtora fora aquela estratégia.

Fundamentalmente, a estratégia social utilizada implicou, diretamente, na percepção do professor acerca de sua didática e metodologia de ensinar. A partir da compreensão obtida, não por meio de intuição, tentativa e erro, mas através de construção coletiva e participação de todos, não permanecera inflexível diante de planos inócuos. No instante em que fez uso da intervenção psicossocial para realização da tarefa de identificar e lidar com elementos subjetivos, automaticamente, também, dispôs do uso de um elemento objetivo para auxiliá-lo na gestão da sala de aula/prática docente e suplantar as barreiras ao longo da formação.

Nesse sentido, percebe-se que a intervenção psicossocial pode produzir interações, conexões, contribuições e reflexões: assim como, produzir ações coletivas para o bem comum. Por fim, entendi que o papel desempenhado como participante possibilitou experiências significativas, percebendo assim, o potencial benéfico que a intervenção psicossocial pode agregar ao espaço de sala de aula, bem como contribui para o bom andamento todos os demais processos escolares.

5.3.2.2 Relato de experiência - Cena II

Trago outra experiência na qual fui mediadora em intervenção psicossocial por meio de grupos operativos, realizada em uma escola municipal. Essa atuação consistiu na mediação, conforme apreendido no curso de extensão, que tinha como objetivo proporcionar ao docente/discente uma postura de enfrentamento aos conflitos recorrentes nos espaços escolares. A proposta era refletir sobre a atuação mediadora em situações-problema e articular teoria e prática, cooperando para o surgimento de um novo olhar sobre situações-problema, possibilitando intervir psicossocialmente.

Recebemos o convite da Diretora da Escola e, após conversarmos com ela, e também com a equipe pedagógica, fora estabelecido o tema - Encontro da Família na Escola -, e os objetivos acerca das quais se propunha a intervenção psicossocial: aproximar a família e escola; atuar nos conflitos existentes entre pais e filhos; contribuir para desfazer o antagonismo entre as gerações; escutar e acolher os familiares dos alunos sobre queixas e incômodos relacionados à aprendizagem e ao cotidiano da vida escolar; incentivar a criação de uma rede de apoio à escola (pais e comunidade); e fortalecer laços comunitários.

A estratégia de execução baseou-se em escutar com o referencial do imaginário dos membros que compunham os grupos: instigar e mobilizar para além da queixa, sempre se perguntando diante das situações-problema identificadas: - O que fazer? Mantenho-me na crítica ou exploro minhas potencialidades para agir no contexto e com as ferramentas que tenho?

Voltando-me, especificamente, para o grupo no qual fui mediadora percebi que, apesar de ser um grupo com mais de 20 pessoas, atingi um dos objetivos importante: tê-los envolvidos e interessados em expressar suas opiniões a respeito do tema abordado. Foi um tema envolvente e bastante polêmico. A

todo

o momento mobilizava o grupo com questionamentos diferentes a fim de provocar/instigar e obter impressões, significados e opiniões atribuídos às questões mobilizadoras propostas.

A intervenção ocorreu por meio dos grupos operativos, propiciando como já abordado nesta seção, ensino e aprendizagem, desenvolvimento de saberes a partir da articulação teoria e prática; bem como a identificação de situações problema que resultam dos relacionamentos tecidos no âmbito da comunidade escolar, e que se tornaram oportunidades de aprendizado.

A Direção da Escola optou por fazer uso de uma estratégia social - a intervenção psicossocial - a fim de estreitar os laços com os pais da comunidade. Para isso, buscou mexer em pontos fracos e fragilidades, assumindo as dificuldades para atrair membros da comunidade a participarem do cotidiano de suas ações e das decisões que definem o seu rumo. Semelhantemente, ao termos a participação dos pais, neste momento de discussão, foi possível mostrar que esses também carregam responsabilidades no que tangem ao êxito do espaço educativo. Temos, nestes acontecimentos, o indicativo do uso da intervenção como forma de melhorar a gestão escolar, tanto no aspecto do enfrentamento de uma situação-problema já conhecida, o distanciamento dos pais da comunidade escolar, bem como fazer o diagnóstico das causas que levam a essa dificuldade maior.

Ante o exposto, aqui, reafirmo a versatilidade desta estratégia social, uma vez que permite uma melhor análise de aspectos subjetivos, ao mesmo tempo em que, por si só, representa um elemento objetivo (estratégia social, metodologia, dispositivo) em favor da gestão. Além destas possibilidades, a intervenção psicossocial por meio de grupos operativos, pode perfeitamente comunicar-se/integrar-se às ações de planejamento, direção e avaliação. Isto pode ocorrer, na medida em que se diagnosticam resistências, desinteresses e até mesmo a inexistência de competências para execução das ações.

74

6. OS “NÓS” DO CAMPO DE PESQUISA

Para pesquisar é necessário conhecer e compreender os elementos presentes no contexto de pesquisa, para que se possa, em um esforço coletivo interpretar os fenômenos observados. Assim, esta pesquisa é orientada pela abordagem qualitativa, tendo em vista que,

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões,

ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p.57).

A abordagem qualitativa apresentou-se mais coerente com os objetivos da pesquisa, visto que esta se volta às percepções, sentimentos, acirramentos dos atores envolvidos com os processos das organizações escolares. Sendo objetivo principal da pesquisa: *Analisar as implicações dos elementos subjetivos e objetivos da gestão, a partir do uso de um dispositivo de gestão, Ciclo PDCA, associado à estratégia social (intervenção psicossocial) na orientação dos rumos da sala de aula.* A partir deste, trago outros objetivos:

- ✓ Analisar os procedimentos relacionados à gestão da sala de aula no que se refere às funções de planejar, organizar, dirigir (metodologias e didáticas) e controlar;
- ✓ Compreender as implicações da gestão do professor em sala de aula na formação do aluno;
- ✓ Propor uma estratégia de conexão entre o Ciclo PDCA e a intervenção psicossocial na gestão dos processos escolares.

A partir do que orienta a abordagem qualitativa, passei a considerar que a melhor compreensão e interpretação dos eventos complexos e subjetivos, tecidos pelos sujeitos que participam da gestão escolar, podem ser alcançadas por meio da metodologia de grupos focais norteados pela técnica de grupos operativos, a qual ampara às intervenções psicossociais. Portanto, métodos adequados à realização desta pesquisa. Segundo Morgan e Krueger (apud GATTI, 2005, p. 09), o trabalho com grupo focal permite entender as contraposições, contradições, diferenças e divergências.

Nesse sentido, a análise dos elementos subjetivos pode constituir-se em um procedimento relevante para que se possa compreender a influência que esses exercem na gestão escolar e mais especificamente a influência que têm

75

no processamento, acionamento e direcionamento dos elementos objetivos da gestão em sala de aula. E, uma vez que se chega a essa compreensão, a partir da análise de elementos subjetivos, então, é possível, por se ter mais informações, sistematizar e direcionar os processos objetivos da gestão para que a escola atinja os seus planos e metas principais.

Além dos métodos mencionados, também utilizei a estratégia de Grupo Dialogal, na fase inicial, como forma de reconhecer os sujeitos do campo: suas impressões acerca da pesquisa e opiniões a respeito de temas importantes. Segundo Gatti (2005, p. 14),

O trabalho com o grupo dialogal pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias; ajuda a

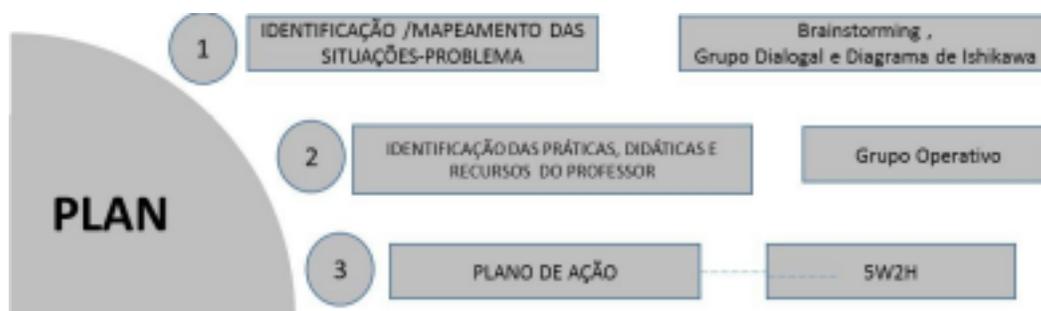
ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais. O grupo tem uma sinergia própria, que faz emergir ideias diferentes das opiniões particulares. Há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os reassuramentos mútuos, os consensos, os dissensos, e que trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições.

Destarte, o Ciclo PDCA operou como essa metodologia que amparou a pesquisa subsidiando na investigação ao mesmo tempo em que pode vir a servir para controle e melhoria de processos objetivos (planejamento, direção, organização, capacitação e avaliação) assessorando aos atores da comunidade escolar na tomada de decisões.

A metodologia do Ciclo PDCA subsidiou a pesquisa, iniciando pelo *Plan*(planejamento): etapa em que os processos que fazem parte da gestão da sala de aula foram mapeados e analisados, chegando-se a identificação e priorização dos problemas. Inventariei metodologias e didáticas da prática pedagógica que o professor utiliza para enfrentar as situações problemas. Assim, cheguei à criação de um Plano de Ação a partir das proposições e priorização de soluções. Em seguida dei continuidade a outras etapas do Ciclo PDCA que subsidia a análise dos processos de gestão da sala de aula.

76

Figura 7- Planejamento



Fonte: elaborado pela autora (2019)

Iniciei a trilha estabelecendo conexões com os atores da instituição escolar, parceiros importantes no desenvolvimento da pesquisa, além de buscar me familiarizar com os espaços da escola. Os desdobramentos destes primeiros passos levaram-me a ter contato com as professoras articuladoras e elas contribuíram para que eu chegasse aos demais professores.

Os sujeitos da pesquisa foram professores e alunos envolvidos no processo de gestão da sala de aula. Esta escolha se deu, tendo em vista a crença de que a gestão da organização escolar, assim como da sala de aula, deve assumir sua forma democrática e participativa, bem como pela compreensão de que a escola é uma complexa organização marcada por

indelévels traços humanos. Foi necessário iniciar as abordagens com a compreensão de que a gestão da sala de aula pode ser encarada a partir de três dimensões: *relacionamento interpessoal, organização da coletividade e trabalho com o conhecimento* (VASCONCELLOS, 2016).

Para tanto, requereu a reunião de competências, saberes e inovações que possibilitarão chegar ao desenvolvimento dessas áreas, sobre as quais a gestão tem seu foco. Amparada nesse entendimento busquei o diálogo com os sujeitos da pesquisa, figuras fundamentais na sustentação e andamento da mesma. E, voltando-me a gestão da sala de aula, busquei respostas e compreensão a partir da metodologia de gestão Ciclo PDCA em conexão com a estratégia social - intervenção psicossocial.

Os professores participantes da pesquisa foram voluntários que, mediante o convite, demonstraram interesse e disposição para integrar às discussões, totalizando quatorze sujeitos. Os encontros ocorreram nos momentos de

77

Atividades Coordenadas [AC] e no desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula.

A fim de resguardar a identidade dos partícipes, optei por identificá-los com nomes de educadores que trouxeram importantes contribuições à educação. Portanto, temos os seguintes codinomes: Paulo Freire; Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Vygotsky, Piaget, John Dewey, Aristóteles, Maria Montessori, Carl Rogers, Henri Wallon, Emília Ferreiro, Mariazinha Fusari, Sabina Spielrein e Cecília Meireles. Os professores foram reunidos segundo as áreas de conhecimento em que atuam – Humanidades; Linguagem e Exatas -, identificadas por Grupo um (G1), Grupo dois (G2) e Grupo três (G3), respectivamente.

E, assim, iniciamos os trabalhos com apresentação da proposta de pesquisa, que fora compreendida, pelo que se pôde perceber. Em seguida, propusemos um momento no qual os sujeitos expressaram suas opiniões e caracterizaram o que viria a ser uma situação problema. A condução do momento fora baseada e orientada pela técnica de *brainstorming* - tempestade de ideias -, que segundo Baxter (2008), consiste na reunião de opiniões, criação de ideias a partir de uma ação grupal e colaborativa.

Portanto, para consecução do momento, foi necessário formar equipes, determinar o foco - o que eles entendiam como situação problema -, gerar as

ideias a partir da fala destes professores. Então, podemos chegar à análise do que fora produzido, pois o entendimento resultante dessas contribuições nos levou a ter maior clareza sobre o que seria uma situação problema em contexto de sala de aula. A seguir, destaco algumas falas e ações produzidas neste momento que antecedeu a etapa de identificação dos *problemas em sala*:

Problema é aquilo que impede, de alguma forma, a execução do plano. É toda e qualquer dificuldade que nos atrapalha. [...] (Professor Henri Wallon, relato oral - G1, 2019)

[...] problema é a situação que surge de forma inesperada. É como se a gente tivesse feito um planejamento, e de repente as coisas saem do trilho. Aí você precisa encontrar uma solução. (Professor Anísio Teixeira, relato oral - G2, 2019)

A situação-problema é o gênesis da atividade matemática. Os conteúdos podem ser ensinados e apresentados aos alunos em forma de problemas. As situações devem requerer do aluno a busca pela resolução (Professor Aristóteles relato oral- G3, 2019)

78

Situação problema tem a ver com aquilo que foge do nosso controle. Tem essa questão do aluno novo, que trouxe a questão da inclusão. Como lidar com essa situação, que é um problema? [...] (Professor Paulo Freire, relato oral- G2, 2019)

Diante destes e outros relatos, busquei amparar a discussão com as ideias de Paiva (2002), quem afirma que trazer à tona demandas do contexto educacional, da escola, da sala de aula, situá-los e equacioná-los como problema, torna mais produtiva o processo de ensino-aprendizagem; e chama isso de situação-problema. Segundo Icó (2016, p. 38),

A utilização da técnica de enquadre das demandas educacionais em situação-problema auxilia bastante o professor, justamente porque consiste na elaboração de problemas para serem trabalhados em sala de aula, debatendo os conteúdos das diversas matérias de forma prática, formulando questões e discutindo conceitos a fim de ultrapassar obstáculos e atingir determinados objetivos estabelecidos. Dessa forma ocorre o enriquecimento do campo de discussões, pois, a curiosidade dos alunos é constantemente instigada e eles se tornam corresponsáveis pelo desenvolvimento do conteúdo e por seu crescimento intelectual.

A partir das ideias de Paiva (2002) e Icó (2016), e também nas falas dos professores, tivemos entendimento do potencial de aprendizado imanente às situações problemas equacionadas. Assim, com as informações e impressões deste momento, seguimos a nossa trilha coletiva e colaborativa para identificarmos os fatores críticos da gestão da sala de aula. Tal ação se deu por meio da metodologia de Grupo Dialogal. Para Domingues (apud PIMENTA et al, 2011, p. 170-171), o grupo dialogal,

Constitui-se em uma estratégia para o trabalho investigativo,

alicerçado num conjunto de técnicas (entrevistas livres e semiestruturadas) que se assemelha, em alguns aspectos, ao grupo de opinião, principalmente pela oportunidade dada aos entrevistados/participantes para dividirem suas opiniões, discutirem e trazerem à tona fatores críticos.

Neste sentido, perguntei aos participantes dos grupos quais as situações problemas que interferem na gestão do professor em sala de aula. E todos os sujeitos tiveram a oportunidade de narrar suas experiências e destacar suas dificuldades.

Sobre a *gestão do professor em sala de aula*, registrei alguns relatos:

Aflicção quanto aos alunos que trazem, em seu desenvolvimento intelectual, carências desde as séries iniciais, dificultando o andamento [das coisas]. [...] cabe ao professor não deixar para traz

79

alunos com dificuldades e/ou carências de aprendizagem. Tenho muita angústia quando percebo a dificuldade dos alunos em acompanhar conteúdos no plano de aula. (Professor John Dewey, relato oral- G2, 2019)

A falta de interesse dos alunos em estudar. Eles querem apenas passar de ano. O aprender não é importante. (Professora Maria Montessori, relato oral- G1, 2019)

Falta de conteúdos prévios, isto é, conteúdos que deveriam ser adquiridos antes de ingressar na série atual. Ex.: Alunos que não dominam operações matemáticas básicas das séries anteriores e que são necessárias à aprendizagem da série atual. (Professora Sabina Spielrein, relato oral- G3, 2019)

Estes são alguns relatos produzidos a partir dos Grupos Dialogais (GD), realizados separadamente, com G1, G2 e G3, foi possível obter três relatórios de situações problemas vivenciadas pelos professores no cotidiano da prática pedagógica e na gestão da sala de aula - informações que temos na Tabela 2.

Tabela 2 – Mapeamento e Identificação de Situações Problema

| MAPEAMENTO/IDENTIFICAÇÃO DAS SITUAÇÕES-PROBLEMA | | |
|---|--|--|
| GRUPO 1 | GRUPO 2 | GRUPO 3 |
| AUSÊNCIA DE INTERESSE DOS ALUNOS NAS AULAS | DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM | DEFASAGEM DE CONTEÚDOS |
| DEFASAGEM DE CONTEÚDOS | DEFASAGEM DE CONTEÚDOS | AUSÊNCIA DE INTERESSE DOS ALUNOS NAS AULAS |
| ABSENTEÍSMO | AUSÊNCIA DE APOIO FAMILIAR | ALUNOS INDISCIPLINADOS |
| AUSÊNCIA DE APOIO FAMILIAR | AUSÊNCIA DE INTERESSE DOS ALUNOS NAS AULAS | DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM |
| APATIA PELA VIDA | DESINTERESSE PELA VIDA | SUPERLOTAÇÃO NAS SALAS |

| | | |
|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
| DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM | ALUNOS COM TRANSTORNOS SEM ACOMPANHAMENTO | AUSÊNCIA DE MATERIAL DIDÁTICO |
|-------------------------------------|--|--------------------------------------|

Fonte: elaborada pela autora (2019)

Na relação dos problemas identificados, percebe-se que os três Grupos de professores trazem para análise elementos subjetivos e objetivos da gestão da sala de aula. Portanto, categorizei as situações problema em objetivas e subjetivas. Entendo que quaisquer que sejam as nuances que venham influenciar a gestão da sala de aula, essas estarão atrelada ao como são desenvolvidos os processos. Além disso, não podemos perder de vista as questões internas dos sujeitos da sala de aula – professores e alunos – que tendem a posicionar-se influenciados por acirramentos, descontentamentos, desmotivações elencadas na Tabela 3.