

LILIAN APARECIDA CRUZ DUGNANI

**PSICOLOGIA ESCOLAR E AS PRÁTICAS DE
GESTÃO NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE OS
PROCESSOS DE MUDANÇA MEDIADOS PELA
VONTADE**

PUC-CAMPINAS

2016

LILIAN APARECIDA CRUZ DUGNANI

**PSICOLOGIA ESCOLAR E AS PRÁTICAS DE
GESTÃO NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE OS
PROCESSOS DE MUDANÇA MEDIADOS PELA
VONTADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Psicologia do Centro de Ciências
da Vida – PUC-Campinas, como requisito para
obtenção do título de Doutor em Psicologia: área
de concentração como Profissão e Ciência.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Trevisan de
Souza.

PUC-CAMPINAS

2016

370.15
D866p

Dugnani, Lilian Aparecida Cruz.

Psicologia escolar e as práticas de gestão na escola: um estudo sobre os processos de mudança mediados pela vontade / Lilian Aparecida Cruz Dugnani. – Campinas: PUC-Campinas, 2016. 199p.

Orientadora: Vera Lucia Trevisan de Souza.

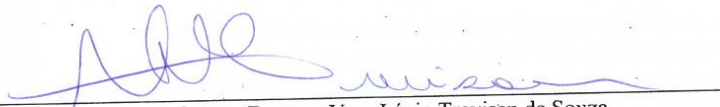
Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia. Inclui anexo e bibliografia.

1. Psicologia escolar. 2. Psicologia educacional. 3. Escolas - Organização e administração. 4. Mudança (Psicologia). I. Souza, Vera Lucia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

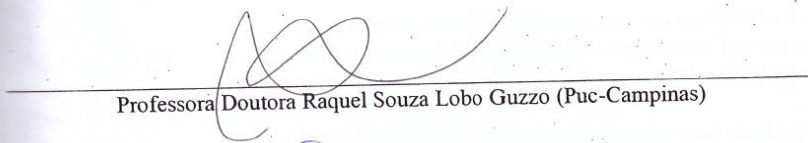
LILIAN APARECIDA CRUZ DUGNANI

PSICOLOGIA ESCOLAR E AS PRÁTICAS DE
GESTÃO NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE OS
PROCESSOS DE MUDANÇA MEDIADOS PELA
VONTADE

BANCA EXAMINADORA



Presidente Professora Doutora Vera Lúcia Trevisan de Souza



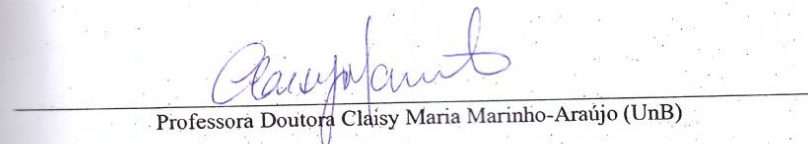
Professora Doutora Raquel Souza Lobo Guzzo (Puc-Campinas)



Professora Doutora Márcia Hespanhol Bernardo (Puc-Campinas)



Professora Doutora Vera Maria Nigro de Souza Placco (Puc-SP)



Professora Doutora Claisy Maria Marinho-Araújo (UnB)

À Célia Clemente da Cruz (*in memoriam*) por acreditar em mim incondicionalmente.

À minha mãe Maria Izilda da Silva Cruz por estar ao meu lado me mostrando que é sempre possível fazer de outro jeito. Mãe obrigada por me mostrar que o recomeço é o mais lindo dos processos.

À meu esposo Patrício Dugnani, por ser o princípio e o fim deste meu caminho. Razão última e primeira. Por me apoiar incondicionalmente. A você amor e admiração eternos.

E aos meus filhos João Pedro e Gabriel, que desde os seus singelos 6 e 5 anos já me perguntavam: “Mãe acabou a tese?” E a quem muito cedo tive que ensinar que uma tese não se acaba, mas é onde se começa um caminho de inquietação. Filhos obrigada por serem tão maduros e compreensivos apesar da pouca idade. O que está aqui é resultado de um esforço coletivo no qual vocês foram as figuras centrais.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Professora Doutora Vera Lucia Trevisan de Souza:

Vera obrigada pela coerência, pela retidão e pela paciência com que me ensinou e respeitou meus processos. Obrigada por me perguntar quando era mais fácil me dar respostas, por me ouvir quando era mais fácil falar. Obrigada pelo apoio, pela mão que conduziu, por evidenciar as incontáveis contradições que emanaram de meus discursos e de minhas ações nestes sete anos de formação, me auxiliando na elaboração de sínteses. Foi o seu senso de justiça, a sua coerência, sua transparência, seu cuidado com o outro que me permitiram trilhar o caminho da construção de uma tese de modo entusiasmado e prazeroso. Obrigada por construir comigo os motivos coletivos que foram necessários para que chegássemos até aqui. Para você meu eterno respeito, amizade, admiração e gratidão.

À Professora Doutora Vera Maria Nigro de Souza Placco:

Pela enorme contribuição de seu texto em minha intervenção com os gestores. Pela generosidade de se dispor a estar em minha banca de qualificação, momento no qual colaborou enormemente para o avanço deste estudo. E por aceitar compor minha banca defesa mesmo em meio à tantas atribuições. Professora é uma honra poder ouvir suas considerações sobre esta tese.

À professora Doutora Márcia Hespanhol Bernardo:

Obrigada por me acompanhar desde o início deste processo, aceitando participar de minha qualificação de mestrado e agora me arguindo na defesa de doutorado. Sou muito grata pelas inúmeras contribuições dadas a mim em suas aulas e nas diversas conversas informais nos corredores PUC.

À professora Doutora Raquel Souza Lobo Guzzo:

Professora, à senhora toda minha gratidão e respeito por ser minha interlocutora constante. Obrigada pelas incontáveis contribuições nos momentos das aulas e nos textos que foram meus parceiros na construção deste estudo. Sua inabalável força e disposição, que resultam em uma incansável e persistente ação ético-política, buscando a superação das injustiças que permeiam o universo da educação pública foram lições das quais jamais me esquecerei.

À professora Doutora Claisy Maria Marinho-Araújo:

Meu muito obrigada por, no meio de tantas atribuições, construir um espaço para ler e arguir minha tese. É uma honra enorme poder contar com suas considerações sobre este estudo. A senhora foi um outro muito presente na construção deste trabalho seja por meio de seus textos, seja por meio das palestras que proferiu e as quais tive o privilégio de ouvir.

À Professora Doutora Sonia Bordin:

Pelas preciosas e inquietantes considerações em minha banca de qualificação que possibilitaram avanços neste estudo.

À minha parceira e amiga de sempre Ana Paula Petroni:

Obrigada pela amizade, pelo apoio, pelas conversas, pelas inúmeras leituras deste trabalho, pelas intervenções em parceria. Este trabalho tem muito de você. Minha amiga querida a você dedico minha admiração, respeito e carinho eterno.

À minha querida amiga Paula Costa de Andrada:

Sou muito grata por ser sempre uma ouvinte tão paciente. Obrigada por me acalmar quando a ansiedade tomava conta de mim, pela objetividade que eu tanto precisava nos momentos de angústia, pelas considerações tão assertivas e acertadas. À você todo o meu carinho e admiração.

Aos amigos do Prosped:

Eveline, Magda, Lúcia, Áurea, Luciana, Cassio, Fernanda, Juliana, Maura, Felipe, Christian, Luana, Larissa, Laissa e Marília, pelas trocas, conversas, apoio, parceria, companhia. Vocês serão sempre meus parceiros de jornada.

Aos meus irmãos Andréia e Carlos:

Parceiros constantes de diversas jornadas. Sempre ao meu lado, mesmo quando distantes. Manos, obrigada pela força, pelo apoio, pela paciência, pelas inúmeras conversas. Mas sobretudo obrigada pelas risadas, elas foram essenciais nos momentos em que parecia que a tensão iria me consumir. À vocês meu eterno amor.

Aos meus sobrinhos Malu, Ana Clara, Gabriel e Manuela:

Por despertarem em mim, com tão pouca idade, os sentimentos de generosidade e a força para lutar por um mundo melhor e mais justo para vocês.

Aos meus cunhados Daniela, Dorival Junior, Rodrigo, Bruna, Michelle, Augusto e Keila:

Obrigada pelos momentos de reunião, pelas festas, pelas risadas e pelos momentos de leveza, tão necessários neste caminho.

Aos meus sogros Benedita e Dorival:

Pelas incansáveis e incontáveis ajuda, à vocês todo o meu carinho e admiração.

À minha amiga de sempre Renata Rocha Erbest:

Pela amizade, pelo companheirismo, pelo socorro, pelas conversas, pelas risadas, pelas reuniões, pelas leituras deste trabalho. Querida amiga, se hoje estou finalizando este processo é porque tive constantemente seu apoio e sua ajuda. Meu eterno carinho, amizade, respeito e admiração.

À Elaine, Carolina e Amélia:

Muito obrigada pelo apoio e orientação nos processos necessários para o início o meio e fim desta jornada. Mas obrigada, sobretudo, pela paciência, pela amizade, pelo respeito e pelo carinho com que me trataram estes anos todos. À vocês minha eterna admiração.

À Adoniran, Manoel, Leonardo e Camille:

Gestores, que por conta da ética, preciso preservar a identidade, mas que são um exemplo de coragem, retidão e força. Meu muito obrigada pelos anos que trilhamos o caminho do desconhecido em busca de se chegar a algum lugar. Acho que chegamos. Sou muito grata pela parceria de vocês.

Ao CNPQ

Pelo apoio financeiro que permitiu com que eu me dedicasse exclusivamente à este estudo.

Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições. Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me. [...]. Reporto-me ao transcendente. Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive, os fatos. Ou a ausência deles. Duvida? Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo.

(O Espelho, Guimarães Rosa)

RESUMO

DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz. *Psicologia escolar e as práticas de gestão na escola: um estudo sobre os processos de mudança mediados pela vontade*. 2016. 196fls. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2016.

O presente estudo está integrado às ações do grupo de Pesquisa *Processos de Constituição dos Sujeitos em Práticas Educativas* – PROSPED, da linha de pesquisa *Prevenção e Intervenção Psicológica*, do programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Objetiva investigar o potencial das ações do psicólogo escolar na promoção de mudança das práticas de gestão na escola. Os dados oficiais revelam que a maior permanência na escola não tem resultado em melhor escolarização dos alunos, na medida em que há o aumento do número de alfabetizados básicos e uma queda no número de alfabetizados plenos. Isto nos leva a pensar que parece haver uma dissonância entre os projetos postos pelo sistema e o que ocorre efetivamente na escola. Tomamos como fundamentos teóricos os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural em que se compreende que os motivos e os interesses humanos são construídos nas condições concretas de existência, mediados pelos instrumentos da cultura, a partir das relações estabelecidas entre o sujeito e o social e o social e o sujeito, em um movimento dialético permanente. À luz do método materialista histórico e dialético, os dados foram construídos a partir da seleção de 22 encontros, de um total de 128 reuniões realizadas no decorrer dos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013, com 4 gestores de uma escola pública de Ensino Fundamental I e II, a saber: um diretor, um vice-diretor e dois orientadores pedagógicos. Em comum os encontros têm a gravação em áudio e transcrição dos mesmos, a utilização de expressões artísticas e da síntese como instrumentos mediadores dos diálogos empreendidos. Os resultados revelaram que há um modo de funcionar dos gestores escolares que oscila entre reconhecerem os desafios que se impõem à transformação da realidade escolar e que emanam das relações estabelecidas entre os diversos agentes da escola, e se mobilizarem para superá-los, a que denominamos de enfrentamento dos conflitos e, a mobilização para negar os conflitos e seguir adiante, o que chamamos de desviar o olhar, e que é uma das causas do imobilismo na escola. Evidenciou-se ainda que as mediações estéticas e semióticas, promovidas pelas artes e pelas sínteses, possibilitaram aos gestores vivenciarem dois movimentos essenciais para a efetivação de mudanças no modo de exercer a gestão na escola: a migração da emoção e a mobilização da vontade.

Palavras-chaves: processos de mudanças, vontade, gestores escolares, psicologia Escolar e Educacional, psicologia Histórico-cultural.

ABSTRACT

DUGNANI, Lilian Aparecida. *School Psychology and management practices at school: a study on the change processes mediated by the will.* 2016. 196fls. Tesis (Doctorate in Psychology) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2016.

The present study is integrated to the group of research actions 'Processes of Subject Constitution in Educational Practices – PROSPED, from the Psychological Prevention and Intervention line of research of the Master Graduation Programme *Strictu Sensu* in Psychology of the Pontifícia Universidade Católica in Campinas. Its aim is to investigate the potential of the school psychologist's actions in promoting changes to the school management practices. Official data show that longer permanence at school does not necessarily result in better education of the students since there is an increase in the number of literate and a decrease in the number of full literate ones. This leads us to think that there seems to be a dissonance between projects supported by the System and the ones that effectively happen at school. We take as theoretical foundations the assumptions of cultural-historical Psychology in that if you understand the human reasons and interests are built on concrete conditions of existence, mediated by instruments of culture, from the relationships established between the subject and the social, and the social and the subject, in a permanent dialectical movement. In the light of the materialistic dialectical and historical method, the data were constructed from the selection of 22 meetings, out of 128 meetings held in the course of the years 2010, 2011, 2012 and 2013, with four managers of a public elementary school, a Director, a Deputy Director and two pedagogical advisors. Both meetings have the audio recording and transcript of the same, and the use of artistic expressions and the synthesis of mediators dialogues undertaken as tools in common. The results revealed that there is a way to work that fluctuates between school managers recognize the challenges that require the transformation of reality and who originate from relationships established between the various agents of the school, and mobilize to overcome them, that we call facing the conflicts, and the mobilization to deny conflicts and move on, that we call look away and that is one of the causes of paralysis in school. It was evidenced that the aesthetic mediations and semiotic, promoted by the arts and for the summaries, enabled the managers to experience two essential movements for making real the changes in exercising the management at school: the migration of emotion and the mobilization of the will.

Keywords: processes of change, will, school administrators, School and educational psychology, cultural-historical psychology.

RESUMEN

DUGNANI, Lilian Aparecida. *Escuela de Psicología y prácticas de manejo en la escuela: un estudio sobre los procesos de cambio mediada por el voluntad*. 2016. 196fls. Tese (Doutorado en Psicología) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2016.

El presente estudio se integra a las acciones de del grupo de investigación procesos de Constitución de los sujetos en las prácticas educativas-PROSPED, la línea, prevención e intervención psicológica de la psicología de la Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Objetivo investigar el potencial de las acciones del psicólogo de la escuela en la promoción de cambiar prácticas de gestión en la escuela. Los datos oficiales muestran que una mayor permanencia en la escuela ha dado lugar a la mejor educación de los estudiantes, en la medida en que hay un aumento en el número de alfabetizados y un descenso en el número de alfabetizados completo. Esto nos lleva a pensar que parece ser una disonancia entre proyectos sistema de estaciones y efectivamente se produce en la escuela. Tomamos como bases teóricas las suposiciones de la psicología histórico cultural en si usted comprende las razones y los intereses humanos se construyen en condiciones concretas de existencia, mediada por los instrumentos de la cultura, de las relaciones que se establecen entre el sujeto y lo social y el social y el sujeto, en un movimiento dialéctico. Teniendo en cuenta el método materialista dialéctico e histórico, los datos se construyeron desde la selección de 22 encuentros, de un total de 128 reuniones celebradas durante los años 2010, 2011, 2012 y 2013, con 4 directivos de una escuela primaria pública I y II, a saber: un Director, un subdirector y dos asesores pedagógicos. Las reuniones tienen la grabación de audio y transcripción del mismo y el uso de expresiones artísticas y la síntesis de diálogos de mediadores como herramientas. Los resultados revelaron que existe una forma de trabajar que fluctúa entre la escuela de gerentes reconocen los desafíos que requieren la transformación de la realidad y que originan las relaciones establecidas entre los actores de la escuela y movilizan a superarlos, llamamos para hacer frente a los conflictos y la movilización para negar los conflictos y avanzar, lo que llamamos la mirada y esa es una de las causas de la parálisis en la escuela. Se evidenció que las mediaciones estéticas y semióticas, promovió las artes y los resúmenes, permite que los gerentes a experimentar dos movimientos esenciales para poner cambios en el ejercicio de la gestión en la escuela: la migración de la emoción y la movilización de la voluntad.

Palabras clave: procesos de cambio, voluntad, administradores de la escuela, psicología de la escuela, psicología histórico-cultural.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	14
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
2.1. AS RELAÇÕES ENTRE PSICOLOGIA E GESTÃO ESCOLAR	31
2.1.1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO	34
2.1.2. PSICOLOGIA E GESTÃO ESCOLAR: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS	40
2.1.3 O PAPEL DOS GESTORES ESCOLARES NA CONSTRUÇÃO DA COLETIVIDADE	45
2.1.4 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA ARTE PARA O TRABALHO DO PSICÓLOGO COM A GESTÃO ESCOLAR	51
2.2 O DESENVOLVIMENTO DA VONTADE NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	55
2.2.1 O ATO VOLITIVO	57
2.2.2. A VONTADE DA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	62
2.2.3. A QUESTÃO DA LIBERDADE HUMANA DA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL ...	73
2.2.4 APORTES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O USO DA SÍNTESE NA PROMOÇÃO DE MEDIAÇÕES ESTÉTICAS E SEMIÓTICAS	80
3. MÉTODO E PROCEDIMENTOS	84
3.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	84
3.1.2 O MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO COMO APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO	88
3.1.3 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	90
3.1.4. CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPE GESTORA	92
3.1.5 DELINEAMENTO DA PESQUISA	93
3.1.6. PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE	95
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	99
4.1 CRENÇA NO POTENCIAL DO OUTRO X IDEALIZAÇÃO DO OUTRO	102
4.1.2 CULPABILIZAÇÃO DO OUTRO X RECONHECIMENTO DO OUTRO	119
4.2 MEDIAÇÕES ESTÉTICAS E SEMIÓTICAS PROMOVENDO MUDANÇAS	131
4.2.1 O INCÔMODO COMO MOBILIZADOR DA VONTADE DE MUDAR	133
4.2.2 OLHAR DE NOVO PARA VER O NOVO: CONSTRUINDO MOTIVOS DE MUDANÇA	139
4.2.3 O DIÁLOGO SUSTENTANDO A MOBILIZAÇÃO DA VONTADE COLETIVA	143
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
6. REFERÊNCIAS	157
APÊNDICES	167
APÊNDICE 1. MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.	167
APÊNDICE 2. QUADRO DOS ENCONTROS REALIZADOS COM OS GESTORES QUE FORMARAM O CORPUS DA ANÁLISE.	169
APÊNDICE 3. QUADRO DE CATEGORIAS.	173
APÊNDICE 4. MODELO DE SÍNTESE UTILIZADA NOS ENCONTROS COM OS GESTORES.	191
ANEXOS	194
ANEXO 1. TABELA DE DESCRIÇÃO DE CARGOS DO DIRETOR, VICE-DIRETOR E ORIENTADOR PEDAGÓGICO.	194
ANEXO 2. PRÉ-REQUISITOS PARA CONCORRER AO CARGO DE DIRETOR, VICE-DIRETOR E ORIENTADOR PEDAGÓGICO NA REDE INVESTIGADA.	197
ANEXO 3. PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.	198

1. INTRODUÇÃO

Uma tese, assim como qualquer outro produto do trabalho humano, surge de um caminho trilhado, histórica e culturalmente, pelo sujeito que via interações dialéticas com o social, atribui significados e sentidos ao que é vivido. Nestas dinâmicas formam-se as inquietações, os incômodos, os questionamentos e as indignações que serão as forças motrizes para a busca da compreensão do fenômeno a ser investigado. O que se apresenta por ora são os caminhos trilhados que constituíram as incompletudes que deram origem a esta pesquisa.

As questões que relacionam a Psicologia e a Educação acompanham-me desde a graduação, momento em que tive a oportunidade de realizar um estágio extracurricular, nos anos de 1996 a 1998, em um Centro de Convivência Infantil e da Juventude (CCI e CJ¹) da Prefeitura Municipal de São Paulo².

Este foi o primeiro momento em que pude perceber que as interações, nos contextos educativos, são permeadas por tensões e conflitos que se revelam por meio de enfrentamentos, de aproximações e de afastamentos entre os diversos atores que constituem estes espaços. Na ocasião, já me inquietava com o modo de atuar de professores e gestores, sobretudo em relação ao coletivo que acreditava ser característico da escola.

¹Neste período o atendimento de crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses e de adolescentes de 7 e 11 anos e 11 meses eram realizados pelos centros de convivência que estavam vinculados à Secretaria Municipal da Família e do Bem-Estar Social (FABES).

²Essa instituição, por atender apenas filhos de funcionários de uma determinada Secretaria Municipal, era marcada por diversas singularidades. Dentre elas se destacavam: a adequação física do prédio, o número reduzido de crianças por módulo em relação às Auxiliares do Desenvolvimento Infantil - ADI's, a regularidade no abastecimento de alimentos, a variedade de materiais, tais como: diferentes tipos de papéis, riscadores, materiais de modelar, variados livros de literatura infantil. A diversidade de especialistas também era um diferencial quando comparada ao quadro funcional das demais creches que atendiam à população. Faziam parte da equipe desta instituição: 2 psicólogas, e uma delas assumia o cargo de diretora, 1 pedagoga, 1 terapeuta ocupacional, 1 nutricionista, 1 fonoaudióloga e 1 assistente social, além de estagiários nas áreas de Psicologia e Pedagogia.

Anos mais tarde, tive a oportunidade de começar a ministrar aulas no Ensino Superior em cursos de Pedagogia e tecnológicos de diversas áreas, em uma pequena instituição particular, aumentando minhas inquietações originadas no estágio da graduação. Os alunos dessa instituição eram, em sua grande maioria, trabalhadores oriundos do ensino público e mais velhos. Já em minhas primeiras aulas, pude perceber a dificuldade de muitos em compreender textos que eram considerados, por mim, de fácil leitura e interpretação. No entanto o que poderia emperrar a qualidade da formação daqueles alunos se constituía como motivo para encontros de discussão e sugestões dos docentes, promovidas pela gestão do curso.

Esta experiência fez-me retornar aos questionamentos de outrora, agora incluindo a contribuição da gestão para a constituição de ações coletivas na escola. De quais ações os gestores poderiam lançar mão para instituir o coletivo como modo de funcionamento das relações na escola?

Foram estas incompletudes que me fizeram aproximar do grupo de pesquisa Processos de Constituição dos Sujeitos em Práticas Educativas – PROSPED, no ano de 2009, no qual fiquei como aluna ouvinte até minha aprovação no processo de mestrado, no ano de 2010.

À época, o grupo desenvolvia, desde 2007, seus estudos, intervenções e pesquisas em uma escola municipal de Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos – EJA, envolvendo um grupo de professores. As discussões do grupo de pesquisa sinalizavam a necessidade do fortalecimento da gestão nas intervenções propostas, de modo a viabilizar mudanças das práticas pedagógicas. O grupo já defendia a instituição do coletivo como forma capaz de transformar as relações na escola e o envolvimento da gestão como fundamental neste processo. (Petroni & Souza, 2010; Barbosa & Souza, 2010)

Mobilizada por essas questões, defini, já naquele momento, a gestão como objeto da minha investigação que desenvolveria, engajei-me no projeto de intervenção e passei a visitar a escola semanalmente e a planejar nossas ações.

Minha dissertação de mestrado teve como proposta investigar os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico, e seus resultados evidenciaram que as condições de trabalho do orientador não lhe permitiam se identificar com os demais gestores, pois não havia espaços de troca para o planejamento de ações na gestão (Dugnani & Souza, 2011).

Nessa época, incomodava-me profundamente o fato de que, apesar da realização de intervenções do grupo com os gestores, as mudanças que observava eram tímidas, sobretudo em relação aos avanços nos modos de relação na escola.

As questões que me vinham eram: Por que é tão difícil focalizar o processo de ensino-aprendizagem como central na escola? Por que quando havia esforços empreendidos pelos gestores de valorização dos processos de ensino aprendizagem, esses não pareciam ter impacto sobre os professores? Ou, por que quando havia impacto esse era sempre direcionado pelos discursos de queixas e findavam em uma resistência quase intransponível? Por que os espaços para discussão que poderiam promover a articulação de diversos saberes e o nascimento de propostas que visassem a superar a realidade vivida não eram utilizados para tal? O que poderia promover mudanças naquelas condições? O que impedia a escola de mudar?

A busca pela compreensão das questões levantadas mostra-se relevante visto a afirmação recorrente na literatura especializada e, sobretudo na educacional, de que o papel da escola, como instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, desde a sua criação não tem sido cumprido e, de modo contraditório, tem promovido a exclusão de grande parcela da população por meio da

privação destes conhecimentos que deve oferecer. (Libâneo, 2012; Ferraro, 1999; Saviani, 2007).

Reconhece-se que as alterações na Constituição Federal, assim como a implementação de políticas públicas, por meio das quais serão liberados os recursos financeiros necessários para a viabilização dos projetos que dela derivam, são importantes fontes de mudanças na área da Educação. A promulgação, em 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi um marco nas transformações da organização escolar dos últimos 19 anos, “sobretudo pelo incentivo, a partir do Fundef³, para que governos subnacionais, principalmente os municipais, aumentassem as matrículas no Ensino Fundamental como forma de atingir a universalização desse nível de ensino” (Alves, 2008, p. 209).

Incentivo reafirmado no ano de 2006 e em vigor, desde janeiro de 2007, com a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação Básica – FUNDEB, em substituição ao FUNDEF.

O modelo de distribuição de recursos do FUNDEB⁴ foi objeto de elogio no 11º Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos, publicado no ano de 2014, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)⁵.

³O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-FUNDEF é caracterizado como um fundo de natureza contábil, com tratamento idêntico ao Fundo de Participação dos Estados (FPE) e ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM), dada a automaticidade nos repasses de seus recursos aos Estados e Municípios, de acordo com coeficientes de distribuição estabelecidos e publicados previamente. As receitas e despesas, por sua vez, deverão estar previstas no orçamento, e a execução contabilizada de forma específica. (Ministério da Educação, disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>. Acessado 17 de Abril de 2013.

⁴ Os recursos que constituem o FUNDEB são compostos por 20% dos principais tributos e transferências vinculados à educação, como o ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços), o Fundo de Participação dos Estados e dos Municípios, o IPI (Imposto sobre Produto Industrializado) sobre exportações, os recursos transferidos aos estados provenientes da Lei Kandir, o IPVA (Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores), o imposto cobrado sobre heranças (ITCD) e o ITR (Imposto Territorial Rural). (Ministério da Educação, <http://portal.mec.gov.br/index>. Acessado em 17 de Maio de 2013).

⁵ Temos ciência das críticas que são tecidas a este órgão por diversos autores, sobretudo àquelas que se referem à ideologia neoliberal que permeiam as orientações “repletas de boas intenções”, apresentadas

Destacou-se ainda, no referido documento, a ampliação do atendimento em creches e pré-escolas, a quase universalização do Ensino Fundamental, com 94,4% das crianças de 7 a 14 anos matriculadas nas escolas e a redução da distorção série-idade.

Entretanto os dados relativos ao Ensino Médio não mostram indicadores tão positivos. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios - PNAD⁶, publicada no ano de 2013, apenas 54,4% dos jovens com até 19 anos haviam concluído esta etapa da Educação Básica, apesar da criação do FUNDEB, que tem como foco a Educação Básica, incluindo o Ensino Médio. E embora não seja nosso escopo a análise dos financiamentos à Educação, não podemos nos furtar de levantar a seguinte questão: Qual a razão de resultados positivos no Ensino Fundamental não se repetirem no Ensino Médio dentro de uma mesma política?

Mas são nos indicadores de qualidade que residem os dados mais alarmantes, tanto no relatório da Unesco (2014), quanto nos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB⁷ (2013) e os últimos resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF⁸.de (2011-2012): evidenciam que, embora a população tenha

como caminhos para a melhoria da qualidade da educação. (Libâneo, 2012; Saviani, 2007). Declara-se, portanto, que se trazemos os dados da UNESCO é somente para ampliar a gama de informações quanto à qualidade da educação no Brasil, e por fugir do escopo deste estudo, não se pretende analisar as ideologias que a permeiam, assim como de nenhum outro instrumento de avaliação da qualidade da educação referido neste estudo.

⁶ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD investiga anualmente, de forma permanente, características gerais da população, de educação, trabalho, rendimento e habitação e outras, com periodicidade variável, de acordo com as necessidades de informação para o país. Disponível em: <http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/default.shtm>

⁷ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Disponível em: <http://www.institutoayrtonenna.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Instituto-Ayrton-Senna-Relatorio-Anual-de-Resultados-2014.pdf.pdf>

⁸ Criado em 2001, o INAF pesquisa a capacidade de leitura, escrita e cálculo da população brasileira adulta. Entre 2001 e 2005, o Inaf foi divulgado anualmente, alternando as habilidades pesquisadas. Assim, em 2001, 2003 e 2005 foram medidas as habilidades de leitura e escrita (letramento) e em 2002 e 2004, as habilidades matemáticas (numeramento). A partir de 2007, a pesquisa passou a ser bienal, trazendo simultaneamente as habilidades de letramento e numeramento e mantendo a análise da evolução dos índices

permanecido mais tempo na escola, esta constância não tem resultado em uma melhor apropriação e domínio da leitura e escrita e de cálculos e resolução de problemas, que compreendem o índice de alfabetismo.

Segundo o relatório da UNESCO (2014, p. 3): “um terço das crianças em idade de cursar a educação primária não está aprendendo o básico, estejam ou não na escola”. Os dados do INAF 2011-2012 revelam que, no Brasil, somente 5 % das crianças que concluíram o Ensino Fundamental I e 15% das crianças que concluíram o Ensino Fundamental II alcançaram a alfabetização plena⁹ esperada para este nível de educação. Segundo o SAEB (2013), apenas 9,3% dos alunos do Ensino Médio aprenderam o que era esperado em Matemática, e 27,2% o que era previsto para Língua Portuguesa, o que acaba por resultar na limitação da “inserção plena [*para a maioria da população*] no mundo dos letrados e direito de todos os cidadãos” (INAF 2011-2012; p. 7, parênteses meu).

Estes resultados sinalizam a necessidade urgente da transformação na qualidade da educação pública no país. Interessa-nos destacar aquelas que se referem às possíveis contribuições da gestão escolar, objeto desta pesquisa. Segundo a Unesco (2014), o absentismo de professores é um fator que contribui de modo importante para a dissonância entre o nível de escolaridade e de conhecimento dos jovens, por isso se sugere que:

a cada dois anos. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por. Acessado em 14 de março de 2014.

⁹ Criado em 2001, o INAF pesquisa a capacidade de leitura, escrita e cálculo da população brasileira adulta. Entre 2001 e 2005, o Inaf foi divulgado anualmente, alternando as habilidades pesquisadas. Assim, em 2001, 2003 e 2005 foram medidas as habilidades de leitura e escrita (letramento) e em 2002 e 2004, as habilidades matemáticas (numeramento). A partir de 2007, a pesquisa passou a ser bienal, trazendo simultaneamente as habilidades de letramento e numeramento e mantendo a análise da evolução dos índices a cada dois anos. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por. Acessado em 14 de Março de 2014.

Os governos também podem fazer mais para lidar com o absenteísmo de professores, melhorando suas condições de trabalho, garantindo que eles não sejam sobrecarregados com tarefas não relacionadas à docência e oferecendo-lhes acesso a um bom serviço de saúde. É necessária uma liderança escolar forte para garantir que os professores compareçam no horário certo, cumpram a jornada semanal e deem apoio igualitário a todos [*os alunos*]. Os diretores [*e os demais gestores*] escolares também necessitam de qualificação para oferecer apoio profissional aos professores. (p. 53, *parênteses nosso*)

No que se refere à contribuição da gestão para a melhoria da qualidade do ensino, o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 estabelece a Meta 19¹⁰, que trata de “assegurar as condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico para tanto”. Para que se alcance tal objetivo Vidal & Vieira (2014) sugerem:

que a contratação dos gestores escolares [*se efetue*] por meio da avaliação de mérito e desempenho associadas à participação da comunidade escolar; a construção de uma autonomia pedagógica, financeira e administrativa da unidade escolar; e a elaboração do projeto político pedagógico, currículos escolares, planos de gestão escolar, regimentos escolares e constituição de conselhos escolares ou equivalentes envolvendo a participação e consulta às comunidades escolares (contando com alunos e seus familiares) e local, assegurando

¹⁰ A meta 19 foi elaborada por pesquisadores da Diretoria de Estudos Educacionais ligados ao Ministério da Educação, em parceria com a Prof.^a Dra. Eloisa Maia Vidal (Universidade Estadual do Ceará) e a Prof.^a Dra. Sofia Lerche Vieira (Universidade Nove de Julho e Universidade Estadual do Ceará), membros da Comissão Assessoria de Especialistas para Avaliação de Políticas Educacionais do Inep (Portaria Inep nº 306, de 03 de setembro de 2012). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>

a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares.(p. 83, *parênteses nosso*).

Nota-se que, na proposta do PNE 2014-2024, ao contrário da apresentada pela Unesco (2014), se destaca a importância da construção de um coletivo que se torne autor das formas de gestão e construção de conhecimento nas unidades escolares, o que implica o desenvolvimento da autonomia dos atores que constituem a escola; proposta da qual compartilhamos. Contudo o projeto da gestão escolar democrática é previsto desde a Constituição Federal de 1988, e a despeito dos 27 anos de sua existência, como destacam diversos autores, não tem se configurado como uma realidade para a maioria das escolas brasileiras. (Paro, 1987; Luck, 2000; Libâneo, 2007, 2012; Marques, 2014).

Isso nos leva a pensar em quais são os motivos que sustentam as discrepâncias entre os projetos postos pelo sistema e o que ocorre efetivamente na escola. Parece-nos que esses, ao tramitarem por diversas instâncias, desde a sua elaboração até a aprovação final e chegada efetiva na escola, são, no decorrer deste processo, ressignificados de diversos modos, a depender da compreensão e dos interesses envolvidos, pelos diferentes profissionais, de tal modo que, ao chegarem ao cotidiano escolar, não são mais o que eram originalmente.

Movimento que parece ser recorrente na escola, não só ao lidar com as transformações suscitadas pelas políticas públicas, mas também dos chamados para mudança que emanam das interações na escola, o que se por um lado é esperado, por outro revela que as ressignificações têm configurado mudanças que parecem emperrar os processos de ensino ao invés de alavancá-los. (Oliveira & Marinho-Araújo, 2009).

Não se ignora o fato de que são muitas as variáveis que podem interferir nesse processo, tais como: precarização da formação docente, investimentos insuficientes na

Educação, as inúmeras tentativas do Estado em resolver os problemas da Educação “por decreto”, dentre outras, e sobre estas questões diversas pesquisas, em diferentes áreas do conhecimento, sobretudo da Educação e da Sociologia, têm tentado lançar luz.

Em um levantamento realizado no banco de teses da Capes, cujo objetivo era encontrar pesquisas que relacionassem processos de mudanças, melhoria na qualidade do ensino e gestão escolar, entre os anos de 2007-2012¹¹, deparamo-nos com estudos que tinham como ponto de partida a implantação das políticas públicas ou programas governamentais e derivava daí a análise das mudanças na escola, relação que não se pretende estabelecer neste estudo.

Tal fato nos levou a depreender que as políticas públicas e projetos oficiais poderiam ser compreendidos como os importantes disparadores de mudanças na escola e logo se constituírem como um ponto de partida para a sua compreensão. Contudo, se por um lado reconhece-se que a criação de políticas públicas é condição fundamental para a promoção de mudanças na Educação Nacional, pelos motivos já explicitados acima, por outro, é preciso compreender de que modo essas políticas tramitam e são apropriadas pelos sujeitos, para que se possa construir ações que promovam o avanço da qualidade da educação brasileira, o que implica dizer que é preciso compreender de modo dialético, o macro e o micro, o objetivo e o subjetivo, o singular e o social.

Isso nos levou a uma nova busca no banco de teses da CAPES, incluindo como palavra-chave o termo “política pública” da seguinte forma: sentidos atribuídos às políticas públicas na educação; psicologia e políticas públicas na educação e psicologia e gestão escolar. Os estudos selecionados seguiram três critérios de inclusão: serem da área da educação ou da psicologia, referirem-se a processos de mudança e gestão escolar e

¹¹ A busca respeitou este período, pois o Banco de Teses da Capes está passando por uma reformulação, motivo pelo qual estão disponíveis apenas dissertações e teses realizadas até o ano de 2012.

terem sido desenvolvidos entre 2007 e 2012. Dessa busca retornaram 61 pesquisas, sendo 49 estudos na área da Educação, e 12 da Psicologia. Nota-se, portanto, que há um crescente interesse em ambas as áreas do conhecimento em se compreender o desenvolvimento dos processos de mudança nas escolas e suas implicações para a transformação da realidade escolar contemporânea.

As pesquisas realizadas na área da Educação apontam recorrentemente para as tensões e movimentos de resistência que as implantações unilaterais e autoritárias das propostas com vistas a “resolver o problema da educação” por decreto têm gerado. Elas sugerem que os projetos sejam gestados no interior das escolas, como modo de possibilitar aos profissionais a configuração de significados e sentidos às ações escolares. (Nadal, 2008; Dias, 2009; Almeida, 2010)

Nos trabalhos encontrados, ao relacionarem Psicologia e Políticas Públicas os autores defendem um efetivo envolvimento dos atores escolares com a comunidade, com a história de vida dos alunos, e o reconhecimento do saber popular, como forma de se instaurar e dar continuidade às políticas educacionais que visem a um melhor resultado na apropriação do conhecimento pelo aluno. (Amaral, 2010; Lima, 2011; Givigi, 2012)

Rodrigues (2011) ressalta que essas políticas promovem uma desqualificação do trabalho do professor bem como a precarização da função docente. Para o autor, as políticas servem como mecanismos de punição e recompensa, em que se privilegia o atingimento de metas.

Nosso objetivo não é discutir a conclusão de cada autor, mas demonstrar que as pesquisas, tanto na área da Psicologia como na da Educação, apontam para a ineficácia das Políticas Públicas tal como vêm sendo apropriadas pelos profissionais da educação, sem, contudo, explicitarem os motivos da perspectiva dos sujeitos, que os levam a agirem como fontes de resistência às mudanças propostas.

Dentre os atores escolares, parece-nos que os que ocupam os cargos de gestão exercem um papel crucial nos modos como as propostas são significadas e apropriadas na escola. Destaca-se o orientador pedagógico¹², a quem tem sido atribuída a função de articular os diversos projetos oficiais com as propostas gestadas na escola, visando a formar continuamente os professores para transformar o cotidiano escolar. (Dugnani & Souza, 2011; Placco, Almeida e Souza, 2011)

Ocorre que a escola se caracteriza como um espaço coletivo, em que as diferentes funções estão intrinsecamente ligadas, o que implica dizer que há motivos, interesses e objetivos paradoxais e contraditórios entre os diversos grupos que constituem o espaço escolar, e é a capacidade da gestão de orquestrar esta complexidade que se configura como um dos fatores que podem favorecer, ou não, a objetivação das mudanças. Por isso, Penteado (2008), ao relacionar a psicologia às políticas públicas e a gestão escolar, destaca a necessidade de uma aproximação entre psicólogos e educadores como modo de promover a superação dos problemas da realidade escolar.

Parece-nos primordial, no entanto, que os estudos da Psicologia focalizem não a gestão, visto ser este objeto de conhecimento de outras áreas, mas o sujeito gestor e os modos como esse se relaciona com as propostas de mudanças que chegam à escola. Os gestores são os profissionais a quem os professores e alunos atribuem o papel de orientador do funcionamento da escola. (Petroni, 2013). Então, caberia a eles promover espaços em que fossem privilegiadas práticas produtoras de diálogo entre os agentes escolares para que se pudesse refletir sobre as limitações, mas, sobretudo, sobre possibilidades de atuar e transformar a partir do que está sendo demandado.

¹² Há uma dispersão semântica envolvendo o profissional responsável pelas mediações entre secretarias de educação, diretores, vice-diretores, professores, alunos e formação continuada **no interior das unidades escolares**. Para essa pesquisa optou-se por denominar de orientador pedagógico o profissional responsável por estas funções na escola, visto ser esta a denominação atribuída a esse agente escolar na rede de ensino da cidade na qual se realizou este estudo. Nesta rede de ensino os coordenadores pedagógicos ficam alocados fora da escola em núcleos responsáveis por ações formativas de professores e gestores escolares.

Que ações são essas empreendidas pela escola que não conduzem aos resultados esperados? É possível transformar uma realidade tão adversa como a descrita acima? É possível superar os poucos resultados demonstrados até aqui sem uma grande reforma da política educacional?

Segundo os estudos apresentados, as políticas públicas têm-se constituído mais como fonte de impotências do que de potências para a transformação da realidade da educação nacional. Também não se nega a complexidade de se promover mudanças em um ambiente tão adverso.

Contudo corroboramos com Vigotski (1930-2014), quando afirma que, paradoxalmente, no interior das condições mais adversas serão gestados os gérmenes das mudanças mais profundas e importantes para o processo de emancipação humana. E com Sawaia (2009), ao afirmar que “por trás da desigualdade social há sofrimento, medo, humilhação, mas também o extraordinário milagre humano da **vontade** de ser feliz e recomeçar onde qualquer esperança parece morta”, e a psicologia teria “o dever de resguardar essa dimensão humana nas análises e intervenções sociais.” (p. 364)

Tais considerações levam-nos a pensar que as transformações necessárias para que ocorra o que se declara como desejo nacional, uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento humano, mostra-se mais possível em movimentos do micro para o macro, do que macro para o micro, o que equivale a dizer que é no interior da escola, nas práticas cotidianas, por meio da construção desse coletivo que se implique e se comprometa com a qualidade da educação que esta será realmente objetivada. É importante ressaltar que ao se falar de coletivo considera-se pais, professores, gestores, comunidade, alunos, funcionários escolares e agentes da Secretaria da Educação.

Contudo, ainda que mudar a qualidade do ensino público no Brasil pareça ser um desejo nacional que tem mobilizado diversos investimentos do Estado, as pesquisas não

têm buscado compreender os processos de mudança da perspectiva do sujeito. Sabemos que quem muda a escola são as pessoas, e não os projetos. A quem interessa esta visão, a de tratar a escola como uma entidade abstrata?

Já em 1927b, Vigotski afirmava que a escola era incapaz de produzir sentidos nos alunos que pudessem promover o seu envolvimento com o conhecimento. Esta afirmação nos parece muito atual e caberia perfeitamente nos textos sobre a escola pública contemporânea. A escola tem mudado, isso é fato, mas quais são as direções?

Como afirma Agamben (2009), para se olhar o contemporâneo é preciso compreender as origens, não apenas compreendendo o passado histórico, mas vislumbrando o presente como resultado desse processo, de modo que seja possível não ver o que é, o que está na luz, tampouco apenas o que já foi, mas olhar para as sombras, que contém o passado e o futuro, e que se apresentam como misteriosas no tempo do presente para que seja possível transformar o tempo do agora.

Se for fato que, o modo como eu me vejo decorre do modo como o outro me vê, a ampla divulgação de professores e gestores ora como incompetentes, ora como desvalorizados socialmente; e do aluno como um caso de polícia ou de médico; assim como, da escola como um espaço social que não tem conseguido atuar no escopo que lhe caberia, é possível dizer que esses modos de ver os aspectos escolares têm-se configurado como importantes fatores constituidores de resistência dos profissionais na escola. Se compreendida deste modo, a resistência é produzida também para além dos muros da escola.

Qual é o espaço para ser autor e responsável pela própria prática que os profissionais da escola encontram diante de tamanho pré-julgamento depreciativo? Como vencer o medo e ousar dentro deste contexto?

Ao tentar explicar os processos de mudança de gestores escolares com foco no sujeito, afirmamos que para haver transformações é preciso haver vontade¹³. Vontade compreendida aqui como função psicológica superior, que só se desenvolve por meio das relações sociais, que não se separa do afetivo e que tem como condição para o seu exercício a liberdade (Vigotski, 1931/1995b).

Diante do exposto, construímos a questão norteadora desta pesquisa: **quais as reais possibilidades de mudança das práticas gestoras na escola?**

A nosso ver, compreender os processos de mudança a partir desta perspectiva é uma importante contribuição da psicologia na medida em que ao conceber a vontade a um só tempo como singular e social, podem-se ampliar as possibilidades dos gestores escolares na construção de situações sociais de desenvolvimento¹⁴, que mobilizem os profissionais da escola à escolha de ações que tenham em seu cerne a intenção da melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva assumimos o seguinte pressuposto: **a aparente não mudança manifesta na escola nos discursos e práticas individuais ou coletivos sustenta-se em motivos também individuais que não produzem ou mobilizam a vontade enquanto promotora de ações coletivas com vistas a atingir determinado fim, no caso da escola, a aprendizagem dos alunos.**

A tese que pretendemos defender deriva desse pressuposto e afirma que **as intervenções do psicólogo com gestores escolares, que priorizem intencionalmente estratégias deflagradoras de movimentos de reflexão, podem mobilizar a vontade coletiva como promotora de ações também coletivas.**

¹³A vontade como função psicológica superior será explicada detalhadamente no primeiro eixo da fundamentação teórica.

¹⁴Compreende-se por situação social do desenvolvimento a criação de situações que potencializem o sujeito para a ação consciente.

Compreender estes processos da perspectiva da Psicologia parece-nos especialmente relevante se considerarmos que o trabalho do psicólogo na escola deve se visar ao coletivo, por meio do desenvolvimento de equipes que planejem e reflitam suas ações.

É nessa perspectiva que se colocam os objetivos desta pesquisa:

Objetivo geral:

- Investigar o potencial das ações do psicólogo escolar na promoção de mudança das práticas de gestão na escola.

Objetivos específicos:

- Identificar quais são as ações gestoras orientadas pelo planejamento e quais são as orientadas pelos eventos cotidianos;
- Compreender de que modo se constituem os espaços voltados para a construção da coletividade na escola;
- Analisar quais são as interações que promovem motivos coletivos, que sustentam o investimento em ações orientadas para mudança das condições concretas da escola e quais são as que promovem motivos individualizados, desmobilizando tais ações;
- Compreender de que modo as intervenções do psicólogo escolar, utilizando a arte e a síntese como instrumentos, podem promover o desenvolvimento da vontade coletiva como função mobilizadora de ações transformadoras de gestores escolares em relação à própria função e às dos demais profissionais da escola.

Para desenvolver a proposta apresentada, inicia-se a construção da tese sustentada por dois eixos teóricos. O primeiro eixo focaliza as diretrizes ético-políticas de atuação do psicólogo escolar, as possibilidades e limites do exercício da profissão em redes públicas de ensino em que o psicólogo não faz parte do quadro funcional da educação, e possíveis aproximações entre psicólogos e gestores escolares como modo de favorecer a

transformação das relações na escola. Destaca-se, ainda, o papel dos gestores escolares no favorecimento da construção de ações coletivas na escola. Buscando sustentar ações da psicologia escolar de uma perspectiva crítica dialogando com Guzzo (2005, 2006), Martinho-Araújo (2015), Martinez (2009), Souza (2005, 2009) e Placco (2005), autoras que oferecem subsídios a uma atuação crítica do psicólogo escolar.

A Psicologia Histórico-cultural como aporte que favorece a atuação de uma psicologia contra hegemônica e inclusiva com base nas contribuições de Vigotski (1925/2001) e seus leitores destaca o potencial das mediações estéticas e semióticas no desenvolvimento coletividade na escola.

O segundo eixo da fundamentação teórica enfoca os processos de desenvolvimento da vontade coletiva da perspectiva da Psicologia histórico-Cultural, destacando o caráter histórico e social a que está submetido o desenvolvimento desta função psicológica e a sua importância no funcionamento do psiquismo (Vigotski, 1932/2001, 1925/2001, 1934/2001; 1927/1991a; 2009a). Discute-se, ainda, a relação entre vontade e liberdade, evidenciando a relação dialética que constitui a condição de liberdade para a objetivação de atos intencionais e voluntários na construção da coletividade na escola (Sawaia, 2009; Vigotski, 1930/2014).

O texto segue com a proposição do materialismo dialético como método que favorece a apreensão do fenômeno que se quer estudar. Busca-se, nesse capítulo, explicar os procedimentos utilizados para a construção das informações, o contexto e o cenário da pesquisa, além da perspectiva adotada na análise. A análise e a discussão dos resultados organizam-se em dois movimentos distintos. No primeiro momento, identifica-se e se explica quais são os indicadores de mudanças que se configuram como promotores das transformações das relações na escola, e quais são aqueles que se configuram como a base

para o aparente imobilismo da escola. No segundo momento, busca-se explicar o movimento dos processos de mudanças vivenciados pelos gestores escolares.

Nas considerações finais se apresentam os questionamentos e proposições em consonância com os objetivos deste estudo.

2. Fundamentação teórica

2.1. As relações entre Psicologia e Gestão Escolar

Viver é muito perigoso.... Porque aprender a viver é que é o viver mesmo... Travessia perigosa, mas é a da vida. Sertão que se alteia e abaixa... O mais difícil não é um ser bom e proceder honesto, dificultoso mesmo é um saber definido o que quer, e ter o poder de ir até o rabo da palavra.
(Guimarães Rosa)

Como destaca Antunes¹⁵ (2008), Psicologia e Educação são “historicamente constituintes uma da outra” (p.469). Por isso, as mudanças que ocorrem na área da educação discutidas anteriormente, sobretudo aquelas que se referem à construção de uma escola laica, democrática e de qualidade, colocam os psicólogos educacionais e escolares¹⁶ diante de inúmeros desafios.

Autoras, como Souza, Guzzo, Marinho-Araújo e Martinez, dentre outros, têm empreendido seus esforços em dois caminhos simultâneos: a construção de uma Psicologia Escolar e Educacional crítica, que considere os fatores históricos, sociais e culturais como constituídos e constituintes “pelos e dos” sujeitos, assim como da possibilidade coletiva de superação das condições concretas de existência, visando,

¹⁵ Por fugir ao escopo desta tese não será realizado o resgate histórico das intersecções entre a Psicologia e a Educação. Para aprofundamento no assunto consultar Antunes, 2008; Guzzo et. al. 2010; Souza et. al, 2014 e Marinho-Araújo, 2015.

¹⁶ “A Psicologia Educacional pode ser considerada como uma subárea da psicologia, o que pressupõe esta última como área de conhecimento. Entende-se área de conhecimento como corpus sistemático e organizado de saberes produzidos de acordo com procedimentos definidos, referentes a determinados fenômenos ou conjunto de fenômenos constituintes da realidade, fundamentado em concepções ontológicas, epistemológicas, metodológicas e éticas determinadas. Faz-se necessário, porém, considerar a diversidade de concepções, abordagens e sistemas teóricos que compõem o conhecimento, particularmente no âmbito das ciências humanas, das quais a psicologia faz parte. Assim, a psicologia da educação pode ser entendida como subárea de conhecimento, que tem como vocação a produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo. A Psicologia Escolar, diferentemente, define-se pelo âmbito profissional e se refere a um campo de ação determinado, isto é, o processo de escolarização, tendo por objeto a escola e as relações que aí se estabelecem; fundamenta sua atuação nos conhecimentos produzidos pela psicologia da educação, por outras subáreas da psicologia e por outras áreas de conhecimento”. (Antunes, 2010, p. 470)

portanto, a superar o individualismo como forma de explicar os poucos resultados do ensino no Brasil e que, historicamente, tem sustentado as compreensões naturalizantes e patologizantes destes fenômenos, que acabam por alijar, ora pela via da doença, ora pela via da pobreza, grande parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras da possibilidade de aprender, sobretudo por considerarem que as soluções para os desafios que impõem aos processos de ensino-aprendizagem que eclodem na escola encontram-se para além de seus muros (Marinho-Araújo,2015; Moreira & Guzzo, 2014; Martinez, 2010; Souza, et. al 2014, Guzzo,2015).

O outro caminho refere-se ao desenvolvimento de uma Psicologia Escolar subsidiada pelos pressupostos acima declarados, denominado de Psicologia Escolar e Educacional Crítica, que supere os modos de atuação do psicólogo na escola, pautados na adequação dos sujeitos aos modelos hegemônicos de educação elitista e neoliberal, por meio de classificações, atendimentos individuais e padronizações de comportamento. Os autores acima referidos têm investido fortemente na construção de atuações do psicólogo escolar orientadas pelo investimento na construção do coletivo como forma de superar as condições concretas que caracterizam as relações na escola (Marinho-Araújo,2015; Moreira & Guzzo, 2014; Martinez, 2010; Souza, et. al 2014).

As trajetórias acima descritas imbricam-se mutuamente, de tal modo que os conhecimentos que decorrem da Psicologia Educacional orientam, no que concerne ao psicólogo, as suas práticas e as questões que emanam da imersão do psicólogo escolar nos espaços educativos dão origem aos fenômenos a serem investigados, em um movimento dialético permanente. O corpo de conhecimento e a atuação do psicólogo escolar constroem-se a partir das interações com uma escola real, em que as contradições, paradoxos tensões não são variáveis a serem isoladas, mas constituem os fenômenos investigados. Uma prática que se oriente pelos pressupostos assumidos pelos

profissionais desta área demanda uma aproximação do psicólogo com os atores escolares, uma ampla compreensão das políticas públicas, das estruturas de ensino, das relações de poder, em suma, de todas as nuances que fazem a escola ser o tal como se apresenta hoje (Guzzo, et. al, 2010, Martinez, 2010; Guzzo, 2008; Oliveira & Marinho-Araújo, 2009).

Aproximações que têm favorecido mais uma vez a consonância de ideários entre os profissionais da Psicologia Escolar e Educacional, e diversos estudiosos da área da Educação, tais como: Placco (2010b); Libâneo (2012) ; Saviane (2007) , dentre outros, ao assumirem o compromisso ético-político da construção de um *corpus* de conhecimento que sustente práticas, cada qual no seu campo de estudo e atuação, que possibilite a edificação de um ensino que possa, como afirma Charlot (2013), por meio do respeito às diferenças, garantir a todos um acesso igualitário a uma educação de qualidade, que possibilite ao sujeito, por meio da apropriação do conhecimento formal desenvolver formas mais complexas de compreender, ser, estar, sentir e agir no mundo.

Consenso que se evidencia com a publicação das referências técnicas para atuação dos psicólogos (as) na Educação Básica, pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas – CREPOP, no ano de 2013, em que se destaca as diretrizes acima discutidas para a atuação do psicólogo na escola.

Importa destacar os modos de atuação do psicólogo na escola, com este intuito segue-se o próximo subitem.

2.1.1. Algumas considerações sobre as possibilidades de atuação do psicólogo escolar nas redes públicas de ensino

A vida de uma pessoa não é o que lhe acontece, mas aquilo que recorda e a maneira como o recorda.
Gabriel García Marquez.

É importante, neste momento, afirmar que se corrobora com os compromissos ético-políticos acima apresentados, e é deste lugar que se inicia a discussão deste eixo. De nossa perspectiva, uma atuação crítica é aquela que toma a realidade como misteriosa, que duvida do instituído, que assume uma postura questionadora diante dos fenômenos que ocorrem na escola. E é neste sentido em que se acredita que o trabalho do psicólogo possa ser desenvolvido. (Petroni & Souza, 2014; Souza & Andrada, 2013)

Evidenciam-se também os desafios que se impõem aos psicólogos escolares na rede pública em que foi desenvolvido este estudo, recorte realizado uma vez que não se intenta realizar um histórico das aproximações e afastamentos do psicólogo como profissional do quadro do magistério no âmbito nacional¹⁷, por se acreditar que a discussão foge ao escopo desta tese.

No município em que foi desenvolvida esta pesquisa, o psicólogo não faz parte do quadro de profissionais da educação, por isso sua inserção nos espaços escolares da rede pública de ensino, seja ela municipal, seja estadual, dá-se por meio da autorização do diretor da unidade escolar. Nessas escolas, o contato dos profissionais da educação com os psicólogos ocorre pela via da saúde, em que se desenvolvem atendimentos clínicos, por isso, ao se deparar com os profissionais da psicologia dentro da escola, professores e gestores, via de regra, aproximam-se para relatarem suas impressões de alunos e seus familiares em busca de diagnósticos e encaminhamentos para eles. Há, ainda, a

¹⁷ Para aprofundamento no tema consultar a tese de Livre-docência de Marilena Proença Rebello de Souza (2010), “A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios”. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/47/tde-25022013-103516/pt-br.php>

expectativa de um profissional que resolva, de modo mágico, sobretudo, as questões de violência, indisciplina e desinteresse, queixas recorrentes de professores e gestores. (Moreira & Guzzo, 2014; Petroni & Souza, 2014).

Corroborar-se com Marinho-Araújo (2015, p.151), ao afirmar que caberá ao psicólogo escolar “oportunizar, por meio de ações coletivas, a superação da visão conservadora de adaptação ou psicologização das práticas psicológicas nos contextos educativos”. Isso porque não se pode perder de vista que as representações dos profissionais da educação, em relação ao trabalho do psicólogo, fundamentam-se muitas vezes nas formações iniciais e continuadas, ministradas por profissionais de outras áreas de atuação da Psicologia, nos cursos de licenciatura em Pedagogia, assim como nas restritas interações que são possibilitadas pela rede em que atuam. Transformar essa forma de relação entre os pedagogos e psicólogos demanda desse último uma inserção contínua e regular na escola, com vistas a promover uma:

... atuação preventiva, [...], visando à superação de uma visão normatizadora e muitas vezes preconceituosa, [que]poderá facilitar e incentivar a construção de estratégias de ensino tão diversificadas quanto forem as possibilidades interativas de aprendizagem; promover a reflexão e a conscientização acerca das concepções deterministas de sujeito e aprendizagem; incentivar os atores educacionais, a buscar de forma consciente e competente, a superação dos obstáculos à apropriação do conhecimento. (Marinho-Araújo, 2015, p. 151)

E é neste movimento que os integrantes do grupo Processos de Constituição dos Sujeitos em Práticas Educativas – PROSPED tem investido em aproximações com os diversos atores que constituem os espaços escolares. Dessas inserções nota-se o vasto campo de atuação que se abre ao psicólogo escolar e a importância da ação deste

profissional nestes espaços para romper as relações instituídas na escola, corroborando com a literatura especializada. (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2013; Mezzalira & Guzzo, 2015; Guzzo, 2005, 2006, 2008, 2015; Petroni & Souza, 2014; Andrada & Souza, 2015; Dugnani & Souza, 2011).

Intenta-se, ainda, por meio da produção científica que deriva dessas ações sensibilizar o poder público¹⁸ para a importância da inclusão dos psicólogos no quadro de profissionais da educação.

O contato próximo e cotidiano com os diversos grupos e espaços da escola tem nos permitido perceber a complexidade das relações que a caracterizam: conflitos permanentes permeiam todos os grupos e instâncias institucionais, abrangendo das relações em sala de aula, entre os alunos, às relações professor-aluno, professor-professor, professor-gestão, gestão e professores com as famílias e com o sistema de ensino. Percebe-se que existe uma espécie de “batalha” entre os atores da escola, em que uns culpam os outros pelos problemas que aparecem, sem que se faça qualquer movimento de enfrentamento pelo coletivo da escola. Essa é a principal questão observada: a escola, que se caracteriza como espaço eminentemente coletivo, não desenvolve um trabalho coletivo com a participação de todos os professores e gestores.

Os conteúdos das falas, que são normalmente direcionadas a sujeitos que não estão diretamente ligados às situações de conflitos caracterizam-se ora pela queixa e a culpabilização do outro, ora pela reprodução de um discurso apropriado nos meios

¹⁸ Reconhece-se que a aprovação do Projeto de Lei 3688/2000 que dispõe sobre a introdução de assistentes sociais e psicólogos no quadro de profissionais da educação, pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, em julho de 2015, que só ocorreu em decorrência de um forte investimento de diversos estudiosos e profissionais da área que buscaram dialogar com os órgãos competentes evidenciando a importância da inserção destes profissionais no quadro funcional do magistério, foi um avanço importante para a área. Contudo não é possível ignorar os retrocessos que ocorreram em São Paulo, quanto à reinserção do psicólogo no quadro da educação. Isso porque em maio de 2013 o governador Geraldo Alckmin, contrariando a indicação da Câmara, vetou o projeto de lei 442/07 que autorizaria o governo do Estado a criar os cargos de assistente social e psicólogo nas escolas públicas. No mesmo período, o prefeito de São Paulo, Fernando Hadadd aprova a criação do cargo de psicopedagogo nas escolas municipais, a despeito da falta de regulamentação da profissão.

escolares que em nada se aproxima da realidade vivida na escola. Assim, os gestores permanecem solitários, e os professores trabalham individualmente e se queixam de abandono, falta de apoio e solidão. (Andrada & Souza, 2015; Petroni & Souza, 2014; Dugnani & Souza, 2011)

Os alunos não são ouvidos, mas pode-se observar seu abandono quando não conseguem acompanhar ou se interessar pelas atividades oferecidas. Nos momentos em que foi possível a aproximação com as crianças e com os adolescentes, as conversas foram permeadas de queixas de que a escola é chata, que não promovia o interesse, e que os professores eram estressados e que não ensinavam direito a matéria (Jesus et.al, 2014; Barbosa & Souza, 2010; Montezi & Souza, 2013). O que se percebe é que não faltam problemas para a atuação do psicólogo escolar, visto que todas as questões observadas apresentam-se no âmbito das relações.

Por outro lado, nota-se que a aparente abertura da escola ao psicólogo sustenta-se, inicialmente, pelas representações acima discutidas. Contudo, como destacam Souza e Andrada (2015), depois de algum tempo, ao perceberem que as coisas não ocorrem como querem, sobretudo os professores, algumas vezes começam a resistir ainda mais, instalando-se um corporativismo que impede o avanço do trabalho.

Estas constatações, somadas ao diálogo com as produções de diversos profissionais que têm empreendido grandes esforços na superação destas condições, por meio do desenvolvimento de estratégias de ação no campo da educação, sobretudo na escola, têm-se configurado como imprescindíveis para a recriação das práticas dos profissionais do grupo PROSPED (Guzzo, 2005,2009; Marinho-Araújo, 2015, Placco, 2005).

Com vistas a construir intervenções que possibilitem o rompimento das resistências e que atravessem a barreira do fatalismo, da desesperança, das queixas

recorrentes, da tristeza, dos sentimentos de fracasso e abandono, o grupo PROSPED tem desenvolvido práticas que se pautam nas seguintes diretrizes: o investimento na construção de espaços favorecedores do diálogo como modo de promover a reconfiguração de significados e sentidos das experiências vividas no campo institucional; o desenvolvimento de ações que envolvam o coletivo, em que se busquem identificar os afetos e motivos que estão na base das ações dos sujeitos; a abertura de espaços que visem à reflexão, à expressão e à valorização da diversidade de concepções e modos de ser e agir; o oferecimento de conhecimentos que possibilitem aos sujeitos ampliarem suas percepções sobre as suas condições de trabalho; a utilização da arte¹⁹ como materialidade que favorece a expressão e a elaboração de afetos, pela apreciação de linguagens artísticas, tais como: música, poesia, artes visuais e filmes (Petroni & Souza, 2014; Andrada & Souza, 2013, Barbosa & Souza, 2010; Souza, 2005; Souza, Petroni & Dugnani, 2015).

Logo, as ações dos profissionais do grupo PROSPED assumem os seguintes pressupostos:

- A inserção do psicólogo na escola se dá pela via da parceria entre profissionais da educação e da psicologia;
- O papel do psicólogo escolar não é o de ensinar a ensinar, ou ainda o de ensinar a gerir, mas o de intervir na promoção do desenvolvimento dos sujeitos que participam do contexto escolar, por meio de intervenções que tenham como foco principal o favorecimento de diálogos e enfrentamento de conflitos;
- As intervenções do psicólogo escolar visam à construção do coletivo na escola.

Como já mencionado acima, as intervenções do grupo ocorrem com os diversos profissionais que atuam na escola. No caso deste estudo essa atuação está direcionada

¹⁹ Este tema será melhor desenvolvido no eixo Psicologia da Arte.

para a gestão. E é sobre as aproximações entre os gestores e psicólogos escolares que se discorre no próximo subitem.

2.1.2. Psicologia e Gestão escolar: aproximações possíveis

Desistir? Eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério. É que tem mais chão nos meus olhos do que cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.
Cora Coralina.

A complexidade de gerir uma unidade educacional, onde eclodem os conflitos sociais, sobretudo os relacionados ao choque de gerações e a desvalorização do conhecimento, seja no cargo de diretor, vice-diretor seja no de orientador pedagógico, leva-nos a pensar na importância das três dimensões que Placco, Almeida & Souza (2011) apontam como primordiais na função do orientador/coordenador pedagógico, mas que pensamos poder ampliar para a gestão escolar, quais sejam: articulação, formação e transformação do coletivo da escola.

Essas três dimensões demandam dos profissionais que exercem a gestão posturas de liderança, flexibilidade, capacidade para gerir conflitos, construção do coletivo, integração de todas as pessoas que compõem a unidade escolar intra e extramuros da escola, e que todas as ações sejam coordenadas com vistas à promoção da autonomia dos atores escolares (Placco, Almeida & Souza, 2011).

Contudo, como Andrade (2012), Vigolo (2011) e Vieira (2011) demonstram em seus estudos, a licenciatura em Pedagogia não tem conseguido formar profissionais com as competências e habilidades necessárias para atuar como gestores, o que faz com que a maioria destes profissionais busquem cursos de especialização com vistas a preencher esta lacuna.

Os autores afirmam que, do ponto de vista dos próprios gestores, essas formações não têm também contribuído para que possam atuar no cotidiano da escola. Esta realidade faz com diretores e orientadores pedagógicos configurem a representação da gestão escolar, como uma função que se aprende na prática, dadas as complexidades das

atribuições que lhes são imputadas e a falta de formação necessária para geri-las (Andrade, 2012; Vigolo, 2011; Vieira, 2011).

Os resultados acima apresentados corroboram com a investigação de Placco, Almeida & Souza (2011), que objetivou identificar e analisar os processos de coordenação pedagógica, em curso nas escolas de diferentes regiões brasileiras, no qual evidenciavam a ausência de formação específica para estes profissionais, as mesmas autoras inserem o orientador pedagógico na gestão escolar.

Na escola em que se desenvolveu esse estudo, os gestores realizavam suas formações continuadas em cursos oferecidos pela rede em que atuavam, esses derivavam dos conteúdos da administração de empresas, na área da gestão de pessoas, e discutiam temas como: avaliação de desempenho, gestão de projetos, administração financeira, desvinculados da realidade escolar. Diante disso, não nos parece difícil de compreender o porquê dessas formações não contribuírem para a constituição de novos modos de gerir a escola.

Se tomarmos como referência apenas a descrição de cargos do diretor e vice-diretor (Anexo 1), na rede em que foi desenvolvido este estudo, pode-se notar que somente no aspecto da administração escolar são exigidos diversos conhecimentos específicos e complexos da área financeira, tais como: conhecimento de fluxo de caixa, administração de recursos financeiros, conhecimento profundo da legislação educacional, conhecimento profundo do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, dentro outros. Soma-se ainda a demanda por conhecimentos amplos e complexos no âmbito relacional com vistas a promover uma gestão democrática, favorecer a aproximação entre comunidade e escola, dentre outros. Quem conseguiria ter uma formação que desse conta de campos tão complexos e vastos, como a Psicologia, o Direito, a Pedagogia e a Administração Financeira?

Esse excesso de demandas, segundo Paro (2015), tem como finalidade relegar a função de direção escolar, que se caracteriza por ações que visem a construir uma gestão democrática que se oriente pelo coletivo da escola, a uma administração escolar, que se caracteriza pela priorização das funções burocráticas em detrimento das funções diretivas.

No caso do orientador pedagógico, destaca-se o excesso de atribuições que lhes são imputadas e que tendem a inviabilizar que se realize os trabalhos de formação de professor, com o objetivo de vincular as ações pedagógicas ao projeto político pedagógico da escola, como modo de conferir autoria aos processos de ensino e aprendizagem, que possibilitassem a melhoria da qualidade do ensino ofertado. O orientador pedagógico, via de regra, assume o papel de apagador de incêndios, tendo diante disso, o seu tempo tomado pela resolução das constantes “emergências” que eclodem no cotidiano escolar. (Dugnani & Souza, 2011; Placco, Almeida & Souza, 2011)

Diante do exposto, pode-se pensar que a aproximação entre gestores e psicólogos escolares pode se configurar como uma relação de parceria e apoio mútuo, visto que por um lado o psicólogo, como profissional favorecedor do desenvolvimento e das inter-relações humanas, pode colaborar para a promoção de espaços de diálogo e reflexões que favoreçam o rompimento com o instituído na escola, por meio do enfrentamento e superação dos conflitos que podem contribuir com a promoção da autonomia de seus atores; por outro lado, os gestores, como articuladores das relações nos contextos educacionais podem favorecer e apoiar a inserção do psicólogo em diversos espaços, tais como: a formação de professores, aproximação com grupo de alunos nos espaços em salas de aula e aproximações com as famílias.

Isso porque, Petroni & Souza (2010), apontam para o fato de que parece haver uma dependência excessiva dos professores em relação aos gestores na organização de suas ações mais triviais, o que causava, muitas vezes, imobilismo diante dos primeiros

em situações em que deveriam escolher o rumo de suas ações. Por outro lado, nos encontros com a psicóloga, os professores sempre diziam que se sentiam abandonados, e que as coisas eram soltas na escola.

Dois anos depois, em 2012, Andrada se propõe a realizar uma intervenção com o mesmo grupo de professores e constata que as queixas sobre ser solto, abandonado, não compreendido, dos professores em relação aos gestores, ainda permaneciam e se constituíam como a principal fonte de resistência dos professores às propostas vindas da gestão. (Andrada & Souza, 2015)

Ocorre que durante todo este período a intervenção com os gestores continuou sendo realizada, em que se puderam presenciar muitas ações desses com vistas a apoiar e dar suporte às práticas docentes. Destaca-se aqui as atitudes dos orientadores pedagógicos voltadas à formação continuada, as do diretor e do vice-diretor no início de cada ano para a avaliação do cumprimento das metas do ano anterior e estabelecimento de novas diretrizes, dentre outras. (Petroni & Souza, 2014)

Mas os gestores também sentiam que estas ações não tinham o efeito desejado e que algumas vezes acontecia mesmo de surtirem efeito contrário, aumentando a animosidade e a resistência em relação às propostas da gestão, e também se sentiam sozinhos e desamparados. Nestas ocasiões, embora abertos para refletirem sobre o assunto, os gestores percebiam-se perdidos e sempre se queixavam da falta de espaço para dividir com os pares o que vivenciavam naquela unidade. (Petroni & Souza, 2014)

Isso denota que no âmbito da dimensão relacional, sobretudo no das relações interpessoais que se encontram os maiores desafios para os profissionais que ocupam estes três cargos. (Placco, 2003; Placco & Souza, 2012; Placco & Souza, 2015)

Ocorre que, paradoxalmente aos modos de relação que se têm constituído na escola, o trabalho do educador só se objetivará no e pelo coletivo. Como afirma Placco

(2003), a construção de ações coletivas perpassa pela necessidade de se criar pausas para que possa pensar e sentir a escola de outro modo, o que constituirá, por sua vez, novas formas de ser gestor na escola. Ao considerarmos que, ao contrário do que ocorre com os professores, os gestores não têm seus momentos de trabalho coletivos garantidos pela legislação, pensa-se que a aproximação dos psicólogos com os gestores escolares pode-se conduzir para a construção destes espaços, como será discutido na análise desta pesquisa.

Como destaca Martinez (2010), o trabalho do psicólogo pode contribuir para a construção de técnicas e estratégias que visem a desenvolver o trabalho coletivo na escola, iniciando pela construção da coletividade na equipe gestora como forma de atingir outros espaços da escola.

Com vista a discutir a importância da gestão na construção da coletividade na escola, segue o subitem abaixo.

2.1.3 O papel dos gestores escolares na construção da coletividade

Só se pode viver perto de outro, e conhecer outra pessoa, sem perigo de ódio, se a gente tem amor. Qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso da loucura.
Guimarães Rosa

Souza (2008), em uma pesquisa com vistas a desvelar as imagens da docência, revela que para os professores, uma das figuras que retratam a docência é a de um barco em que cada um rema em uma direção e que não sai do lugar. De nossa perspectiva, os gestores são os profissionais a quem se atribui o papel de capitão desse barco, visto que é ele quem deve dar a direção e criar ações necessárias para que essas sejam seguidas.

Direção essa que emana do coletivo e que é construída de modo dialógico, compartilhada e assumida como compromisso por todos. Mas também é ao gestor que cabe, quando as primeiras tormentas aparecem, lembrar “a todos os embarcados” da direção que escolheram e mantê-los firmes nesse caminho. Um barco que muda de direção a depender das intempéries do tempo, não chega a lugar nenhum.

Placco, Almeida & Souza (2011) já destacavam a importância de se considerar as relações interpessoais entre os diversos atores escolares como material formativo que poderá promover o desenvolvimento de professores, para tal, é preciso que se levem em conta a multiplicidade e a diversidade das pessoas que constituem o universo escolar.

Hanna Arendt (1958-2010) declara que uma das condições humanas é a pluralidade, que se por um lado somos todos humanos, por outro, o somos por sermos seres singulares, capazes de atuar de diversos modos dentro de uma situação.

E é essa pluralidade, vista em nossos estudos, que se constitui como o principal impeditivo da constituição do coletivo na escola, sustentado, sobretudo pela

representação de harmonia e consenso que devem permear as relações para que um grupo opere como tal (Petroni & Souza, 2010).

Desse modo, nas situações em que se há impasses, discordâncias, ou que a decisão não é unânime, o que normalmente se vê é a cisão do grupo. Cisão que acaba por constituir relações cada vez mais individualizadas e individualizantes no contexto escolar e que é produzida e reproduzida por gestores, alunos, professores, pais e profissionais da Secretaria da Educação (Dugnani & Souza, 2011).

Mas se o coletivo não é harmonia tampouco homogenia, como ele se constitui? Como lidar com as diferenças, com as contrariedades, com as animosidades que parecem fazer parte de qualquer grupo?

Ao concebermos que os grupos²⁰ que constituem o universo escolar não são à prioristicamente coletivos, mas que a coletividade é o nível mais alto do desenvolvimento de uma equipe, na medida em que rompe com a dicotomia eles e eu, nós e outros, ressalta-se a importância da gestão considerar a construção do coletivo como um de seus papéis fundamentais. Em espaços em que a coletividade está desenvolvida, as tarefas, os desafios, os avanços e os retrocessos são partilhados e compartilhados pelo grupo, o que confere a um só tempo a todos e a cada um a capacidade de continuar persistindo rumo ao objetivo do coletivo. Nas palavras de Petrovski (1984):

O fator que transforma um grupo em coletividade é a atividade conjunta de seus membros, uma atividade socialmente significativa e que responda tanto as demandas da sociedade, quanto os interesses da personalidade. Precisamente, a realização de uma atividade conjunta valiosa permite que se estabeleçam interpelações coletivistas e que superem as contradições entre o individual e o grupal. No curso dessa atividade, surgem fenômenos especiais dos vínculos

²⁰ Um grupo é definido por nós, a partir de Petrovsky (1984), como pessoas que se orientam para mesmo objetivo.

interpessoais que não podem ser observados em outras condições, coloca-se de manifesto o espírito coletivo, o coletivismo como qualidade peculiar do desenvolvimento do grupo. É a coletividade que encarna esta dependência da personalidade com respeito à sociedade e na qual se torna livre. (p. 8 e 9)

Desse modo, o grupo de trabalho da escola deve estar orientado para a objetivação do processo de ensino-aprendizagem. Ocorre que, neste processo, concorrem tensões, contradições, momentos afetivamente negativos e positivos. O professor que deve ensinar nem sempre encontra o aluno que quer aprender, o gestor que deve avançar na construção do coletivo nem sempre encontra uma equipe que estará disposta a colaborar com suas intenções. Nesse momento, a construção do coletivo parece se encontrar em um beco sem saída, em que a depender da vontade do outro, torna-se impossível avançar em sua direção.

É neste momento que o conhecimento sobre as bases afetivas da personalidade ganha destaque, visto que é preciso investir em espaços que permitam ao sujeito não só refletir sobre suas ações, mas encontrar o seu lugar no grupo, ao mesmo tempo em que desvela este grupo para si, visto que a coletividade só pode ser construída a partir da tomada de consciência de cada um a respeito de seu papel no grupo e, ao mesmo tempo, do grupo sobre a importância de cada um na obtenção das finalidades que assumiu para si. Nas palavras de Petrovski (1984):

... a conduta do homem na coletividade está determinada pelas suas atitudes conscientes com respeito a cada um dos integrantes da mesma. Como conhece muito bem, a coletividade em seu conjunto e a muitos de seus integrantes, o indivíduo age de modo consciente e seletivo a opinião de cada um, guiando-se pelas atitudes e valorizações que tem se formado na atividade em conjunto, pelos valores que são aceitos e avaliados por todos. (p. 27)

Desta citação depreende-se a função precípua da gestão na construção da coletividade, o de criar espaços para que o grupo possa se conhecer, para que possa assim tomar consciência de seus valores, determinar os modos de conduta que espera fortalecer combinados que sejam reconhecidos a um só tempo pelo grupo e por cada um deles. Nesse sentido, espaços de reflexões em que se voltem às questões básicas, tais como: O que esperamos de nosso professor? O que esperamos de nossos alunos? “Como promoveremos o ensino?”; são de fundamental importância para que a coletividade possa ser construída. Nessa tarefa reconhecemos que a ajuda de diversos profissionais, sobretudo do psicólogo escolar, uma vez que esse profissional que, reconhecidamente, trata do desenvolvimento e das inter-relações humanas é, a nosso ver, muito importante, principalmente para auxiliar os gestores a enfrentar e superar as animosidades que, muitas vezes, surgem nestes tipos de encontro.

A falta de conhecimento sobre as normas e valores que regem o grupo é o que em geral leva os sujeitos a condutas individualistas, na medida em que suas ações passam a ser sustentadas apenas pelo lugar que ele mesmo elege para si. A coletividade não pressupõe apenas as normas de condutas éticas, mas é nela que também são definidas as metas e tarefas assumidas pelo grupo na atividade em conjunto (Petrovsky²¹, 1984).

Compreendida deste modo, a construção do coletivo na escola permitirá que ela se volte para o seu alvo mais importante: o aluno, uma vez que é para o aluno que a escola existe, é para o seu desenvolvimento que todas as ações devem estar focadas. Mais de uma vez presenciou-se na escola o transtorno que gera a falta de um professor que não

²¹ Arthur Vladimirovich Petrovsky (1926-2004). Psicólogo russo seguidor de Vigotski. As maiores contribuições de Petrovsky. Segundo Mello & Campos (2013, p.265) as maiores contribuições de Petrovsky “para a psicologia estão relacionadas ao aprofundamento dos estudos sobre a personalidade entendida como sendo o contato contínuo do homem com outras pessoas, mediante a atividade de trabalho que, com a ajuda da linguagem, converte-se em sujeito de conhecimento, possibilitando a transformação da realidade”.

avisa sobre sua ausência com antecedência, não se fala aqui de faltas ocasionadas por situações emergenciais, a que todo o trabalhador está sujeito. Mas as faltas sem aviso eram tão constantes nesta escola, que era difícil relegar todas elas às emergências²². O fato é que nessas ocasiões o que se via era o vice-diretor realizar malabarismos com os horários de aula, de modo a garantir que o aluno não tivesse aulas vagas e fosse dispensado mais cedo para casa. As aulas vagas eram um problema visto que nesta rede de ensino não havia inspetores de alunos e por isso, nessas ocasiões os alunos ficavam sozinhos no pátio. Tais situações faziam com que nos questionássemos: Por que a falta do professor não pode ser vista como um problema do coletivo?

Se por um lado o professor tem o direito de faltar, por outro o aluno tem o direito de ter uma carga horária completa na escola. Mais de uma vez foi sugerido pelas psicólogas que essa questão fosse levada para discussão com os professores, assim como foi dada a sugestão de que os alunos fossem distribuídos em outras salas, mas essas se constituíam apenas como ações pontuais. Os gestores temiam as represálias dos professores. Mas não seriam justamente esses espaços que poderiam favorecer a tomada de consciência de que o aluno é responsabilidade da escola no período em que essa se predispôs a oferecer aulas? Para nós, aqui reside outra tarefa da gestão na construção da coletividade, a promoção de espaços sobre a reflexão de que a atividade é do coletivo e, assim sendo, o aluno é da escola, logo o trabalho realizado, ou não, por alguém interfere no todo.

Contudo de modo dialético, para que as propostas da gestão sejam aceitas e validadas pelo grupo, é preciso que esse assuma uma postura de condutor. Nestas ocasiões o poder conferido pelo cargo aos gestores pode assumir um duplo sentido, tanto o daquele

²² Não estamos com isso dizendo que as faltas eram ocasionadas por má fé. Mas sim, que poderiam ser ocasionadas por outros motivos, tais como cansaço, stress, dentre outros. Apenas se defende a ideia de que em um coletivo constituído esses motivos podem assumir segundo plano, na medida em que o sujeito amplia a consciência sobre a consequência de suas ações sobre os demais membros do grupo.

que fornece diretrizes ao grupo, como aquele que tenta se impor pelo autoritarismo e ao qual o grupo normalmente resistirá.

É promovendo espaços em que os professores possam ser ouvidos, sem serem julgados, em que os erros não sejam vistos como fracassos, mas como tentativas que precisam ser aprimoradas, mediadas pelo respeito, e que também sejam cobrados implicação, responsabilidade e envolvimento com a tarefa que o gestor será capaz de construir a coletividade no grupo. Ao contrário disso, atitudes de complacência, negligência ou omissão são vistas, muitas vezes, como injustas pela própria equipe de professores, ocasionando rupturas no coletivo e promovendo ações individualizantes. (M Freire, 2008)

Ser gestor não é ser bonzinho tampouco o carrasco, mas é conduzir o grupo rumo à superação de seus desafios para que todos possam se reconhecer como profissionais capazes de cumprir a tarefa com a qual se comprometeram, a do ensino. Na construção deste espaço ocorrem conflitos, divergências, animosidades, mas também existem apoios, tomadas de consciência e parcerias. E é nesse processo que se constrói a coletividade.

Contudo, como vimos afirmando no decorrer desta tese, é preciso quebrar resistências, promover e favorecer os diálogos como modo de promover ressignificações do vivido, possibilitar que os sujeitos se sintam confortáveis e seguros para se narrarem, se revelarem, sem sentirem-se ameaçados, e é nesse sentido que pensamos que a arte se configura como uma importante ferramenta de atuação do psicólogo. Assim como é nessa dimensão que, a nosso ver, justifica a inserção do psicólogo na escola. O próximo capítulo discorre sobre as formas de atuação do psicólogo escolar.

2.1.4 Contribuições da Psicologia da Arte para o trabalho do psicólogo com a gestão escolar

*Toda a obra de arte é filha do seu tempo e, muitas vezes, a
mãe dos nossos sentimentos.*
Wassily Kandinsky

Nosso investimento na utilização da Arte como estratégia de intervenção do psicólogo na escola se sustenta na potencialidade desta materialidade para afetar o sujeito, no caso o gestor, produzindo uma experiência que tem como central o afetivo – vivência estética, e para favorecer a configuração de novos significados e sentidos pela via da reflexão, de natureza semiótica. No caso da escola, sobretudo dos gestores, as vivências estéticas promovem a quebra da rotina de um cotidiano repleto de conflitos, introduzindo um espaço menos tensionado para se pensar as questões que aportam na gestão.

Por isso, é fundamental que o psicólogo escolar empreenda uma busca intencional e cuidadosa das produções artísticas que objetivarão promover a abertura ao diálogo, a capacidade de questionar sem se sentir ameaçado e a construção de um coletivo que sirva de força motriz e apoio para o investimento persistente na superação das tensões e contradições que caracterizam os processos de mudança (Souza, et. al.; 2011).

Isso porque, parece que na escola prevalecem os sentidos atribuídos às relações estabelecidas, evidenciam sentimentos de ser abandonado, estar só e ser incompreendido, dificultando, sobremaneira a construção do coletivo (Petroni & Souza, 2014; Andrada & Souza, 2015). Em um ambiente no qual todos se sentem sozinhos, a aproximação com o outro pode assumir características de ameaça à integridade profissional e física (Charlot, 2013). Tal modo de vivenciar as relações dificultam os investimentos no desenvolvimento da vontade consciente, sobretudo pelo modo alienado e unilateral de compreender a realidade.

A Arte, ao promover vivências estéticas, ao tocar o sujeito pela via do sensível confrontando-o com as diversas contradições que constituem sua realidade, pode, a nosso ver, se constituir como uma importante ferramenta promotora da quebra dos movimentos que estão cristalizados na escola. Destaca-se a transformação da orientação do olhar da gestão da escola, do “como sou afetado”, para que este se constitua na dialética de “como sou afetado e como afeto o outro a partir desta afecção” (Petroni & Souza, 2014).

Vigotski (1925-1998) já afirmava que:

A obra de arte é um **centro de atração como o é a vontade ativa de um gênio superior**, e se Napoleão arrebatava a vontade, Corneille e Victor Hugo a arrebatam igualmente, embora o façam de outro modo... (grifo *nosso*, p. 316)

Sendo os gestores os atores escolares a quem se atribui a principal responsabilidade de construir o coletivo, colocá-los em contato com os modos como são estabelecidas as relações na escola, em outras palavras ampliar sua consciência sobre essas questões, parecia-nos imperativo para que a vontade consciente pudesse ser desenvolvida.

Petroni (2013) já evidenciava em sua tese a importância das mediações artísticas na promoção da ampliação da consciência de gestores escolares. Nas palavras da autora:

Investir na ampliação de consciência é acreditar no dever de cada sujeito, na possibilidade de o sujeito estabelecer novos nexos entre as funções psicológicas superiores, o que resulta em novos modos de funcionar. E a escola é um lugar privilegiado para se instaurar este movimento. Nesse processo, o uso da arte, enquanto materialidade mediadora, como signo que se coloca no lugar de um fato ou evento e, por voltar-se ao sensível, pode exercer o papel de mediadora entre o sujeito, o outro e a realidade e promover vivências que favoreçam o estabelecimento de novos nexos. (p. 61-62)

E é esta **a qualidade da arte** que nos interessa: a de signo mediador, a de espelho que se coloca entre a realidade e o sujeito, que possibilita ao sujeito viver a emoção de modo mais protegido. A arte, como mediadora, promove a ascensão das emoções à qualidade de sentimentos, visto que o sujeito, ao ter contato com o objeto artístico, revive as tensões e contradições que emergem do seu cotidiano, desconstrua-as, questiona-as e as reconstrua de outro modo, agora como emoção estética. Para Vigotski (1925-1998) a emoção suscita o sujeito a uma ação imediata, o que não ocorre com a emoção estética possibilitada pelo contato da pessoa com a obra de arte, que a faz parar, refletir para, então, agir de outro modo. Como afirma Vigotski (1925/1998) ao citar Guyeau:

A arte é a condensação da realidade, mostra a máquina humana sob pressão mais forte. Procura nos mostrar mais fenômenos vitais do que houve na vida que vivemos. Evidentemente a vida concentrada na arte não influencia apenas nossos sentimentos como também nossa vontade, porque no sentimento existe o embrião da vontade. (p. 56-57)

A Arte como síntese do sentimento encerra em si as contradições da existência histórica de uma época, mas também revela a potência de se deixar contagiar pelos sentimentos de outros humanos, o que pode desenvolver a empatia. Mas Vigotski (1925-1998) também nos alerta para os perigos de se reduzir a função da arte a simples contágio. Como bem expressa o autor, a música bélica não desperta desejo de guerra em seu ouvinte, apenas lhe possibilita extravasar seus medos, suas inseguranças.

O papel da arte não é o de socializar sentimentos, ao contrário, singulariza-os, pois permite ao sujeito em contato com a obra reviver os sentimentos de seu modo e configurar novos sentidos, tornando-os pessoal. E é esse o processo que mais nos interessa no desenvolvimento da vontade consciente. Vigotski (1925-1998) afirma que:

A arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica à vontade em um sentido novo, formula a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em um estado indefinido e imóvel. Ela “pronuncia a palavra que estávamos buscando, faz soar a corda que continuava esticada e muda”. (pp. 316)

Esta é a outra função da arte que nos interessa: suscitar no sujeito o potencial da ação. Sendo os gestores os responsáveis pela direção do barco, precisam ter vivências que ultrapassem o seu cotidiano de gestor, muitas vezes de apagar incêndio e cumprir tarefas burocráticas.

O próximo capítulo trata dos aportes da Psicologia Histórico-cultural no uso da síntese como instrumento favorecedor de mediações semióticas.

2.2 O desenvolvimento da vontade na perspectiva da Psicologia histórico-cultural

[...]
*Meu coração tem um sereno jeito
E as minhas mãos o golpe duro e presto
De tal maneira que, depois de feito
Desencontrado, eu mesmo me contesto*

Ruy Guerra

Assume-se como pressuposto que, a vontade e a liberdade têm um papel constitutivo no direcionamento das ações dos sujeitos para práticas pedagógicas e modos de relação mais humanos na escola, o que resultaria na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

Em mais de sete anos de trabalho em uma mesma escola, dos quais cinco foram de intervenção com a equipe gestora, foram vivenciadas, por diversas vezes, situações de superação, de transformação e de mudanças nos modos dos gestores pensarem, sentirem e atuarem na escola. Mas por outro lado, esses pareciam processos muito lentos e com avanços muito pequenos frente aos esforços a ela direcionados. (Petroni & Souza, 2014)

Era comum, por exemplo, após um encontro em que todos definiam uma direção e em que se firmavam os combinados entre a equipe, ao se retornar na semana seguinte, receber a informação de que não haviam conseguido levar os combinados adiante. O que nos intrigava é que no momento do encontro notava-se um real comprometimento de todos da equipe com o que estava sendo definido, assim como se notava, no encontro seguinte, o constrangimento de seus membros ao falarem que não haviam cumprido o

planejado. E as justificativas pelo não fazer era sempre o cotidiano atribulado da escola, que lhes tomava todo o tempo disponível.

Diante destas situações, nós nos perguntávamos por que isso ocorria. Por que havia este hiato entre o que se dizia, o que se planejava e o que se fazia? Por que mesmo as decisões tomadas por meio de reflexões, diálogos, consensos, em que os sujeitos se constituíam como seus autores eram preteridas? Por que aqueles gestores, pessoas implicadas com o processo de melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, não conseguiam levar a cabo o que haviam planejado e que consideravam importante no processo da melhoria da qualidade do ensino ofertado pela escola e dos modos de relações estabelecidos entre todos os membros da equipe?

Parecia-nos que a intencionalidade dos gestores sucumbia à rotina do cotidiano da escola, e a busca por estas questões nos conduz a refletir sobre os atos volitivos, que são a gênese do desenvolvimento da vontade.

2.2.1 O ato volitivo

*Se trago as mãos distantes do meu peito
É que há distância entre intenção e gesto
E se o meu coração nas mãos estreito
Me assombra a súbita impressão de incesto*
Ruy Guerra

A **volição**, como um processo, caracteriza-se pelo autodomínio primário, socialmente orientado, dos processos naturais pelos processos sociais, por meio da apropriação do legado da cultura humana, a que chamamos de educação. (Vigotski, 1931-1997b)

Foi o desenvolvimento histórico e ontogeneticamente coletivo do homem que lhe permitiu, em um movimento dialético e permanente entre o social e o indivíduo, de modo indissociável, transformar a um só tempo suas condições materiais de existência e a si próprio, pois ao agir sobre a natureza desenvolveu ferramentas que mediaram sua atuação sobre ela e instrumentos psicológicos, sobretudo a fala, que possibilitaram a produção destas ferramentas. Com isso há uma inversão no direcionamento da ação, que deixa de ser orientada pelas necessidades de subsistência e passa a produzir motivos e a orientar sua conduta a partir deles (Marx & Engels, 1933-1989).

Os motivos, definidos por Vigotski (1931-2006) como necessidades culturais superiores não são dados *à priori*, mas se desenvolvem. A sua constituição é ontologicamente social e cultural e, por isso, a um só tempo social e singular. O desenvolvimento da linguagem humana e sua apropriação pela espécie possibilitou um

salto qualitativo nos modos de relação do homem com o mundo concreto, uma vez que o dotou da capacidade de agir intencionalmente em vez de reagir frente as suas necessidades e aos objetos.

E é isso que permite ao homem construir o mundo em que vive e, a um só tempo, o dominar e dominar a si próprio, visto orientar suas formas de ser, estar, pensar, sentir e agir no mundo pelos motivos, tornando-se capaz, portanto, de antecipar os resultados de sua ação antes de objetivá-la. Mesmo em um momento singular de escolha e diante da necessidade de construir motivos para si que a justifique, o social funciona como fonte do conteúdo destes motivos. E são estes processos de escolha sustentados pelos motivos que Vigotski (1931/1995b) denomina de atos²³ volitivos ou atos psicológicos²⁴.

Situações em que o sujeito é impelido a escolher determinado modo de agir promovem o movimento de todo o sistema psicológico em direção a esta escolha. Desse modo, as Funções Psicológicas Superiores - FPS²⁵ serão reagrupadas, criando um mecanismo funcional especial para que a escolha seja feita, e a decisão tomada. Concorrem neste processo todas as FPS: atenção, percepção, memória, pensamento, linguagem, sentimento, vontade, consciência, imaginação, que se agrupam, confrontam-se, reagrupam-se, em outras palavras, estabelecem novos nexos e criam um novo mecanismo psicológico funcional que possibilitará a escolha. O ato psicológico é um ato criativo, quando demanda do sujeito a criação de novas formas de atuar diante de uma situação ainda desconhecida. E com isso se encerra a primeira e mais complexa etapa do processo volitivo, a tomada de decisão (Vigotski 1931/1995b).

²³ Compreende-se atos, tal como os define Vigotski (1931/1995b), de forma ampla abrangendo pensamentos, emoções e ações.

²⁴ Estes termos são utilizados como sinônimos por Vigotski, e serão utilizados do mesmo modo neste estudo.

²⁵ Utilizaremos em alguns momentos a abreviação FPS para nos referirmos às Funções Psicológicas Superiores, objetivando não tornar este texto repetitivo.

Assim que esse mecanismo é criado, tem início a segunda etapa e mais simples do processo: a execução, que se refere ao momento em que o mecanismo funcional criado realiza a ação, é o momento em que a decisão tomada é executada. Tão logo haja a execução, toda a estrutura tende a se desfazer, o que a caracteriza como fluida (Vigotski, 1931/1995b).

É importante destacar que nem todo comportamento caracteriza um ato volitivo, embora tenha se originado a partir dele. As situações rotineiras fazem com que a pessoa desenvolva, a partir de suas experiências e vivências, ações que pratica de modo automático, sempre que se depara com uma mesma situação, caracterizando o que Vigotski (1927-1991a) denomina de comportamentos cristalizados.

Para que um ato seja considerado psicológico, é necessário que haja a imperatividade da escolha, em processos que são, muitas vezes, marcados por tensões e contradições, por isso, ao explicar os processos volitivos, Vigotski (1931/1995b) destaca a sua complexidade.

Ao recriar experimentalmente situações em que os processos volitivos desenvolvem-se, Vigotski (1931/1995b) ressalta que estes podem ser divididos em três classes: nas duas primeiras, a escolha que os caracteriza tornam-se relativamente simples, pois as instruções do que deve ser realizado são dadas pelo externo.

No cargo de gestor escolar, muitas são as ocasiões de escolha de primeira e segunda classe, visto que ao assumir este papel estão explícitas diversas responsabilidades definidas pela própria atribuição de cargos, tais como: o comparecimento em reuniões, a entrega de relatórios, data para apresentação do Projeto Político Pedagógico, o cumprimento do calendário acadêmico, formação continuada de professores, prestação de contas, dentre outras, e cabe aos gestores elegerem como farão e, não o que ou quando o farão.

Contudo há ainda os atos volitivos de terceira classe, que são aqueles denominados de livre escolha cujas condicionantes internas assumem predominância sobre as externas e, nestes casos, cabe ao sujeito eleger por ele mesmo a conduta a ser adotada. Tais fenômenos são complexificados, sobretudo quando as diversas opções de escolha geram, em uma mesma medida, emoções e sentimentos de nuances agradáveis e desagradáveis, iniciando o que Vigotski (1931/1995b) denomina de “luta dos motivos da eleição complexa”.

Esta luta entre os motivos gera a indecisão e uma paralisação momentânea da capacidade de escolha, nestes casos o sujeito adia ao máximo a tomada de decisão, vacila, procura a equivalência entre os motivos e começa a imaginar os benefícios e as consequências de uma ou outra decisão, e não sendo capaz da eleição, atribui a um signo qualquer um significado que lhe permite sair do impasse e escolher. Diante disso o signo, que a princípio não tinha nenhuma relação direta com os motivos que sustentavam a escolha, assumem a força de motivos, na medida em que passam a orientar a ação e são denominados, assim, de motivos auxiliares (Vigotski, 1931/1995b).

Os gestores, motivados pela sobrevivência²⁶, uma vez que atuam em um espaço em que as críticas são constantes, buscam cada vez mais se proteger delas, resguardar suas identidades, permanecer “seguros” e para isso continuam repetindo as práticas que conseguem desenvolver, sem que precisem se expor, o que é reforçado pelo motivo de não ter de se esforçar para realizá-las de outra forma. Logo, os motivos que conduziriam à mudança seriam negativos e afastariam os gestores de ações que poderiam promover transformações na escola.

²⁶ Para Charlot (2013) as estratégias de sobrevivência são os recursos físicos e psicológicos utilizados pelos profissionais da escola, objetivando garantir sua integridade física, econômica e psicológica. Para este autor, as estratégias de sobrevivência antecedem o desempenho profissional.

Há muitos motivos que concorrem nas práticas gestoras, caracterizadas por grande complexidade. Em nossas pesquisas, evidencia-se que os aspectos emocionais estão muito presentes nelas e, por vezes, dominam as ações pedagógicas (Andrada & Souza, 2015; Petroni & Souza, 2014).

Como afirma Vigotski (1927/1997a), a dificuldade de escolha pode ser observada pelas atitudes hesitantes, pela indecisão, pelas tentativas de nivelamento dos motivos envolvidos. Segundo o autor, isto ocorre porque há o desejo de pertencer ou incorporar-se a determinado grupo ou norma, fazer parte do social e, para tal, é preciso se submeter às suas leis, ainda que de modo singular. As dificuldades apresentadas pelo ambiente sociocultural será a força propulsora que criará objetivos que permitirão a constituição dos atos psicológicos, pois os orientam para o futuro, com vistas a suprir as necessidades.

As barreiras impostas pelo social, no entanto, fazem emergir no sujeito, a um só tempo, a inadaptabilidade e a necessidade de incorporar-se a ele. As dificuldades a serem superadas serão a força motriz do desenvolvimento dos atos volitivos, pois conferem ao desenvolvimento psicológico a perspectiva de futuro, atribuem-lhe um objetivo e daí podem derivar as forças criativas do desenvolvimento (Vigotski, 1931/1995b). Contudo esse processo é dialético, contraditório e revolucionário, e assim sendo, se por um lado as barreiras impostas podem promover o desenvolvimento, por outro os caminhos trilhados serão influenciados pelos acessos permitidos ao sujeito a depender de sua condição material de existência, e essas mesmas barreiras que o impulsionam para a ação podem também levá-lo a inações.

É o desenvolvimento do ato volitivo que confere a capacidade humana de escolher livremente, de tomar decisões de modo consciente, que vivencia as contradições do movimento dialético de submissão, ao social e domínio do mundo que o cerca, a que estão submetidas as escolhas voluntárias. Isso porque, como já afirmava Marx (1933/1989), o

homem escreve sua história, mas não como a quer. Contudo é importante destacar que o ato volitivo é apenas o início do desenvolvimento da vontade, e é a continuidade desse processo que permitirá aos sujeitos elaborarem modos de agir ligados a fins mais complexos e duradouros, tais como são os que se ligam aos objetivos da escola. (Vigotski, 1983).

Sobre a continuidade deste desenvolvimento segue o próximo subitem.

2.2.2. A vontade na perspectiva da Psicologia histórico-cultural

Se a gente puder ir devagarinho como precisa, e ninguém não gritar com a gente para ir depressa demais, então eu acho que nunca que é pesado.
Guimarães Rosa

Após realizar criteriosas leituras de diversos textos das obras de Vigotski, com vistas à compreensão da vontade desta perspectiva, pudemos notar que, desde os seus primeiros escritos, em 1925, até o último manuscrito, em 1934, o autor ressaltou a importância de se ampliar a compreensão das inter-relações funcionais estabelecidas no sistema psicológico, a partir do desenvolvimento desta função.

Porém, ao realizar uma breve busca nos bancos de teses da CAPES e na base de dados BVS-Psi, utilizando como palavras-chave, vontade e Psicologia histórico-cultural, e não ter retorno de estudos direcionados para este tema, constata-se que o estudo da vontade como função psicológica superior não tem avançado. Isso nos levou a alguns questionamentos: Por que este conceito não tem sido objeto de estudos que se sustentam no materialismo dialético? Seria apenas um constructo idealista ou determinista que não mereceria ser estudado sob esta perspectiva? Não seria possível estudar a vontade empiricamente?

Por outro lado, nas intervenções realizadas na escola percebia-se que para justificar os baixos resultados em avaliações oficiais, o pouco envolvimento dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem, a resistência dos professores às mudanças, e até

mesmo a oposição entre os membros da equipe gestora quanto à adesão a alguns projetos da escola, se não houvesse explicações médicas ou determinismos sociais que justificassem tais ações, era à falta de vontade a que os profissionais mais recorriam para elucidar os motivos que levavam os sujeitos a uma determinada forma de conduta.

Sabia-se que nestes casos, o termo “vontade” era usado como sinônimo de “querer individual”. Era o outro quem desejava ou não desejava e, ao que parecia pelo modo como as colocações eram feitas, dependia apenas dele atuar de outro modo. Por outro lado, compreendia-se que estes significados e estas formas de compreender a vontade não se construíram na escola, o que nos levou a pensar que, se era concebida deste modo pelos educadores, havia algum pressuposto que a sustentava.

A Psicologia é uma ciência que reconhecidamente oferece subsídios para muitos pressupostos da Educação, por isso, voltamo-nos a uma nova busca, agora nas terminologias da base de dados BVS-Psi, desta vez com o intuito de compreender de que modo a vontade e os termos a ela relacionados têm sido apropriados pela Psicologia. No quadro a seguir apresentam-se os resultados encontrados:

Vontade	Tomada de decisão	Liberdade	Determinismo	Comportamento de escolha	Auto determinação
<p>Termo relacionado: Autodeterminação; Comportamento de escolha; Determinismo; Liberdade; Tomada de decisão</p> <p>Nota explicativa: Processo de tomar decisões em um curso de ação, voluntariamente ou sem influência externa direta.</p>	<p>Termo geral: Processos cognitivos</p> <p>Termo específico: Comportamento de escolha; Tomada de decisão em grupo; Tomada de decisão na administração.</p> <p>Termo Relacionado a Julgamento; Solução de problemas;</p> <p>Vontade</p> <p>Nota explicativa: Processo cognitivo envolvendo avaliação dos incentivos,</p>	<p>Termo específico: Liberdade assistida</p> <p>Termo relacionado: Comportamento de escolha; Direito civil; Instituições; Justiça; Processos políticos; Reatância psicológica;</p> <p>Vontade</p> <p>Não há nota explicativa para o conceito de liberdade.</p>	<p>Termo relacionado Causalidade; Epistemologia; Idealismo; Positivismo (filosofia);</p> <p>Vontade</p> <p>Nota explicativa: Doutrina que sustenta a tese de que os eventos e objetos têm causas anteriores que determinam sua natureza.</p>	<p>Termo Geral: Comportamento; Tomada de decisão</p> <p>Termo relacionado: Classificação (processos cognitivos); Liberdade; Reatância psicológica; Vontade</p> <p>Nota explicativa: Processos de motivação ou seleção envolvidos na decisão ou tendência a fim de selecionar uma alternativa sobre outra ou outras.</p> <p>Também usado para as escolhas propriamente ditas.</p> <p>Termo usado para</p>	<p>Termo relacionado: Autogestão; Auto-realização; Desamparo; Independência (personalidade); Individualidade; Local de controle interno-externo;</p> <p>Vontade</p> <p>Nota Explicativa: Poder dos indivíduos de determinar seus próprios destinos ou ações.</p>

	objetivos e resultados de ações alternativas.			populações humanas ou animais.	
--	---	--	--	--------------------------------	--

1. Tabela das terminologias em Psicologia de vontade e conceitos a ela relacionados segundo base de dados do BVs-Psi Disponível em: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/cgi-bin/wxis1660.exe/iah/>

As notas explicativas que definem a vontade e os termos a ela relacionados auxiliam a compreensão do porquê esse conceito foi apropriado do modo acima explicitado. A aproximação do quadro nos revela que ora a vontade é concebida como uma qualidade inerente ao sujeito e aos animais, ora como característica dos processos cognitivos que permitem ao homem tomar sua decisão na medida em que consegue internamente controlar seus desejos e impulsos. Evidencia-se nestas concepções a supremacia do “*à priori*” e dos processos internos, sobretudo os cognitivos, como seus constituintes.

Visto deste modo, os processos volitivos colocam o indivíduo no centro das escolhas que realiza, é como se fosse capaz de se descolar do meio concreto em que está inserido e fazer suas escolhas, partindo apenas de aspectos subjetivos, em que assume primazia o seu querer ou não querer.

A compreensão de vontade de Vigotski (1932/2001a) afastava-se muito da concepção dualista encontrada nos descritores da Psicologia. A psicologia histórico-cultural tem como base o humanismo e o materialismo histórico e dialético, e é a partir desta perspectiva que Vigotski desenvolve o que denomina de uma nova psicologia, em que concebe o psiquismo como constituído por unidades dialéticas que compõem o sistema psicológico e que se organizam pelas Funções Psicológicas Elementares (FPE) e Funções Psicológicas Superiores (FPS) (Souza & Andrada, 2013).

Essas funções intercambiam-se em um processo de evolução e desenvolvimento permanente, promovido pelo uso de recursos auxiliares, como a palavra. A síntese deste

sistema pode ser entendida como a consciência, enquanto forma ampla e crítica de perceber e atuar a/na realidade. Nesse sistema concorrem diversas funções psicológicas, tais como: atenção, percepção, pensamento, emoção, vontade (Souza & Andrada, 2013).

Entendidas como constitutivas de um sistema, não seria possível analisar as funções psicológicas isoladamente, mas somente umas em relação às outras, tomando-se como referência a personalidade, que é concebida como a síntese que integra de modo indissociável o sujeito e o meio, o social e o singular, o objetivo e o subjetivo, e tem como seus constituintes as características físicas, cognitivas, emocionais, históricas, além das vivências e dos modos singulares de se relacionar do sujeito. É na personalidade que se objetivam as relações do sujeito com o mundo concreto em que está inserido, e do mundo concreto no sujeito, em um movimento dialético permanente. (Vigotski, 1931-1997b)

As pesquisas do grupo PROSPED apontam recorrentemente para a possibilidade de transformação do desinteresse inicial, em interesse tanto em estudos desenvolvidos com crianças quanto com adultos. O que nos leva a pensar que a vontade pode ser produzida. (Barbosa & Souza, 2010; Andrada, 2014; Petroni, 2013; Dugnani & Souza, 2011)

Em uma análise minuciosa das Obras escolhidas de Vigotski, observa-se que o autor cita esta função psicológica em muitos de seus textos, em especial nos tomos III e V, em que se dedica à conceituação e reflexão da vontade e sua participação no domínio da própria conduta, que tem como resultados ações conscientes.

A nós é importante depreender o fato de que, para Vigotski (1932/2001a), a vontade é passível de regulação, o que implica dizer que opera de modo superior, ou seja, que sua constituição se dá no e pelo social, mediada pelos instrumentos da cultura, sobretudo a palavra, e em um processo histórico. Ao amalgamar-se às demais funções psicológicas, a vontade atribui-lhes novas qualidades, possibilita o estabelecimento de

novos nexos e lhes confere características novas. Esse processo se dá por meio do movimento espiral, em saltos qualitativos que possibilitarão aos sujeitos²⁷ agir de modo cada vez mais elaborado.

Constata-se que, sendo assim, a vontade segue a lei geral do desenvolvimento humano, segundo a qual tudo o que está no sujeito esteve/está no social, e tudo o que está no social esteve/está no sujeito, a um só tempo, em um movimento dialético e permanente. Logo, não se trata de um dom especial ou de uma força sobre-humana, concedida *à priori* pela natureza biológica para poucas pessoas, mas de uma construção que só se pode objetivar no complexo processo de desenvolvimento humano (Vigotski, 1932/2001a).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores tem sua gênese na relação entre as formas de colaboração coletiva e o modo singular de ação de cada pessoa, e isto pode ser notado no desenvolvimento da autorregulação. Nas palavras de Vigotski (1931/1997b):

A capacidade de guiar a própria conduta, de controlar as ações diretas impulsivas, de substituí-las por outras, que não derivam da situação exterior de influência imediata, mas da aspiração a subordinar a própria conduta a certa regra do jogo, de guiá-la em conformidade com os companheiros. Em síntese, todos os elementos do autodomínio primário, que merecem a denominação de **processos volitivos, surgem e se manifestam inicialmente em alguma forma coletiva de atividade**. (p..220, *tradução nossa*)

Percebe-se que a interação é primordial para o desenvolvimento e a manutenção dos processos de submissão ao meio para que se possa dominar a própria conduta, a fim de permitir ao sujeito atribuir significados e configurar sentidos aos motivos sociais e, a

²⁷ Cabe uma observação de que Vigotski não utiliza em sua obra a expressão “sujeito”. Ele faz uso de indivíduo, personalidade ou pessoa. Entretanto o modo como se refere a indivíduo nos permite utilizar a denominação “sujeito”, compreendido como aquele que age/atua sobre seu processo de constituição, de igual modo na constituição da cultura.

partir disso, constituir os seus motivos singulares que lhe possibilitarão dominar os seus próprios processos psicológicos com vistas a orientá-los para um fim coletivo. O desejo de participar do jogo e de fazer parte da turma faz com que a criança se submeta às suas regras, domine a sua conduta de modo mediado, na medida em que vai se tornando cada vez mais independente da influência imediata das situações exteriores, e permite que uns comportamentos sejam substituídos por outros, motivados pelo desejo de fazer parte de um coletivo.

Diante do exposto, compreende-se **vontade como a capacidade do sujeito de se autorregular e regular o meio, pelo domínio de ferramentas e instrumentos de sua realidade concreta, o que lhe possibilita direcionar suas ações persistentemente para fins coletivos com vistas à superação dos desafios que se impõem à transformação das suas condições materiais de existência.**

É importante destacar que se compreende aqui a própria superação dos desafios e transformação da realidade como algo processual, o que implica dizer que não se transforma como se quer, mas como é possível. Nestes processos, assumem relevância a construção e produção de motivos que, mediados pelo afetivo, a um só tempo, se constituirão como produtores de vontade e dela derivarão em um movimento dialético permanente (Vigotski, 1931/1995b).

Ao conceber a vontade deste modo rompe-se com a dicotomia entre objetivo/subjetivo e social/singular, uma vez que a gênese de seu desenvolvimento se encontra na relação dialética entre sujeito e coletivo, que é determinada pelas atrações, motivos e aspirações que estão sedimentados na personalidade. Motivos que, como ressalta Vigotski (1931/1995b), não são adquiridos, mas desenvolvidos.

Vigotski (1934/1997c) afirma que só é possível conceber o completo desenvolvimento da vontade no adulto, visto que ele é capaz de demonstrar, nos interesses

e na atividade, “esferas profissionais e familiares suficientemente diferenciadas e estratos diversos em sua formação estrutural” (p. 255), o que vai conferir maior plasticidade e possibilidade do estabelecimento de novos nexos e do direcionamento da vontade para o coletivo, do que na criança. Desse modo, percebe-se que a vontade sempre atua e direciona as ações do sujeito, impelindo-o a objetivar seus pensamentos e sentimentos. (Vigotski, 2009a)

O movimento e a ação são importantes qualidades da vontade. Todavia para que a vontade termine em movimento, é preciso que se invista na promoção de situações sociais do desenvolvimento que possibilitem ao sujeito objetivar o que imaginou, vivenciar os conflitos que derivam da transformação do pensamento em ação real, bem como promover espaços de reflexão que permitam à pessoa pensar em novas saídas, construindo um caminho inverso de pensar a ação real a partir da vivência que teve, ou seja, o de transformar a ação real em pensamento (Vigotski, 1934/1997c).

Vigotski (1934/1997c) chama a atenção para a importância de se olhar para os processos do pensamento e da ação de modo dialético, no entanto ressalta que estes não são idênticos. Tal como o pensamento e a palavra, o pensamento e a ação real²⁸ seguem linhas distintas do desenvolvimento, e em dado momento se encontrarão e se constituirão imbricadamente de tal modo, que se torna impossível dizer em que medida o pensamento influencia a ação real e em que medida a ação real influencia o pensamento.

O pensamento, embora constituído e originado pelas afecções que derivam das interações sociais, é, em última instância, um ato individual, orientado para o interno, logo, dotado de maior liberdade, fluidez e mobilidade. É na objetivação que se revela a rigidez da dinâmica da ação real. O que se pensa, pensa-se para si a partir de seus valores, desejos, crenças que foram construídos no social, mas a ação pensada e imaginada

²⁸ Vigotski chama de ação real aquela ação direcionada para a transformação das condições materiais de existências de modo objetivo. Aquilo que se faz para transformar e que é direcionado para o externo.

difícilmente será refratada tal como se imaginou, na ação real. Isso se deve ao fato de a ação real ser direcionada para o outro e ter um movimento orientado para o externo; quem age, age para o outro, com o outro, a partir do outro. Por outro lado, esse mesmo outro, que é fonte da ação, não é passivo a ela, mas como sujeito que é, resiste, questiona, age sobre ela (Vigotski, 1934/1997c).

Esses movimentos geram tensões e conflitos que podem promover a aproximação ou afastamento do sujeito por meio da ação ou inação diante da situação vivenciada. E se por um lado pode fazer com que o sujeito idealizador da ação, retorne aos seus pensamentos, e busque novas soluções para objetivar o que imaginou, por outro pode fazê-lo abandonar os objetivos originalmente estabelecidos. Percebe-se, portanto, que ação e pensamento retroalimentam-se de modo dialético e permanente. Estas interações estarão permeadas de sentimentos com nuances negativas e positivas, e são estas afecções que promoverão o aumento ou a diminuição da potência de ação e que direcionarão teleologicamente o pensamento (Vigotski, 1934/1997c).

É nesta intersecção que se constitui o pensamento crítico da ação real, visto que o sujeito se torna capaz, por meio das interações que estabelece, de identificar o que fez, de analisar os aspectos positivos e negativos, de avaliar o que promoveu avanço, estagnação ou retrocesso, e de elaborar uma síntese, que lhe permitirá imaginar novas formas de ação para então objetivá-las. É também nestes processos que são constituídos os motivos que mobilizam ou desmobilizam a vontade para o coletivo (Vigotski, 1934/1997c).

Mais de uma vez pudemos presenciar na fala do diretor que compunha a gestão objeto de nossas intervenções, cansaço, desânimo e mesmo ressentimento. Ele dizia que as pessoas só viam o que ele não fazia, que era como se o que ele fizesse não tivesse valor e, diante disso, tinha o desejo de não fazer mais nada. Percebe-se que em situações em que as críticas são realizadas de modo alienado, com vistas a destruir o trabalho do outro

e não superar os desafios que se impõem, os motivos que sustentam o não fazer assumem prevalência em relação às que sustentariam o fazer, e desmobilizam a vontade consciente.

Quem continuaria persistindo em algo que não é reconhecido por ninguém? Como imaginar e persistir em soluções se tudo o que se faz é desqualificado por completo? Como a vontade pode atuar nestas situações?

Parece-nos que apenas na orientação para outra direção. A vontade, ao ascender à função psicológica superior agrega a qualidade de orientadora da ação do sujeito para um fim, por isso, em muitas ocasiões Vigotski a chama de vontade consciente. Entretanto o seu traço mais elementar, que é caracterizado por uma ligação direta entre o afeto e a ação real permanece também na vida adulta. Quando as afecções do meio despertam no sujeito emoções fortemente negativas ou positivas, a vontade consciente não consegue operar, nestes casos o sujeito não consegue se autorregular para agir de acordo com as características de sua personalidade, ou seja, para atuar de acordo com suas crenças, valores e consciência. Nestas situações, é como se houvesse o que Vigotski (1934/1997c) denomina de curto circuito, e o sujeito passa a reagir, em vez de agir, diretamente a partir daquilo que lhe afetou.

Nos contextos em que não se investe na promoção e desenvolvimento da vontade consciente essa não deixa de operar, uma vez que toda ação e todo pensamento têm em sua base o afetivo-volitivo, o que implica dizer que toda ação ou pensamento é sempre emocionado e motivado. O que deixa de atuar são os motivos que sustentam a vinculação da ação a um objetivo coletivo, e nestes contextos emergem comportamentos de negativismo, oposição e obstinação (Vigotski, 1934/1997c).

Percebe-se que o desenvolvimento da vontade pode promover a capacidade do sujeito de orientar e sustentar suas ações a partir da consciência de si mesmo como uma unidade, para um objetivo coletivo, percebendo-se, a um só tempo, como constituído e

constituente das interações sociais, como autor e ator de suas condições concretas de vida e do seu papel na superação destes desafios. Contudo a conscientização só poderá ser deflagrada em um movimento dialético permanente entre social e singular, que possibilite à pessoa, por meio do domínio de seus processos internos, sentir-se fonte de suas ações, uma vez que consegue atribuir-lhes um caráter pessoal e objetivá-las vinculadas a um fim comum, de caráter coletivo (Vigotski, 1931/1995b).

É importante destacar que não se defende ingenuamente o desenvolvimento da vontade consciente como um caminho mágico para a transformação dos problemas complexos que permeiam a escola, mas vemos nesta concepção lastro para amplificar a compreensão dos processos vividos nos espaços escolares e investir na superação dos desafios que a ela estão impostos, por meio da possibilidade de ações de resistência às práticas hegemônicas e individualizantes.

Não se ignora a dificuldade de se vincular a um objetivo coletivo, que parece fazer parte apenas do desejo dos educadores e das diretrizes não realizadas da Educação²⁹, que é o de promover o desenvolvimento humano por meio da apropriação do conhecimento. Conhecimento, que é defendido por nós como um fim em si mesmo, que não pode e não deve estar associado à lógica capitalista que sustenta as promessas dos discursos eleitoreiros da educação para “o ter”, estude mais e tenha mais dinheiro, mais emprego, mais bens de consumo, e que ano após ano não são cumpridas para um grande número de alunos da escola pública. A nosso ver, a única promessa que a escola pode cumprir é a do ser: aprenda mais e seja mais, mais consciente, mais humano, mais senhor de si (Saviani, 2007).

²⁹ Se por ora não nos aprofundamos nas questões sociais e econômicas que mantêm a realidade educacional no Brasil tal como se encontra, é apenas pelas limitações que se impõem a uma tese de doutorado, sobretudo os recortes necessários. Mas gostaríamos de ressaltar que ao considerarmos a vontade consciente a um só tempo como social e singular, não ignoramos estes condicionantes.

E é pautado no pressuposto de que o conhecimento é a principal fonte de desenvolvimento humano e o que possibilitará a transformação das condições sociais atuais, que defendemos a ideia da importância do desenvolvimento da vontade consciente nos espaços escolares, não por pensarmos que ela pode romper com o social, mas por acreditarmos no potencial de ação dos educadores rumo a sua superação da realidade, por meio da construção de modos mais criativos de agir.

Nas palavras de Riobaldo (1956/2001c):

Tudo é e não é... . No real da vida, as coisas acabam com menos formato, nem acabam. Melhor assim. Pelejar por exato, dá erro, contra a gente. Não se queira. Viver é muito perigoso... **O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para gente é no meio da travessia... o real roda e põe adiante...** (Fala do personagem Riobaldo, em Grande Sertão Veredas, de João Guimarães Rosa).

E é no real que a vontade se constrói e opera, na medida em que coloca o sujeito em movimento, é o real que contém a possibilidade da liberdade humana. Sobre as relações entre vontade e liberdade discorre-se a seguir.

2.2.3. A questão da liberdade humana da perspectiva da Psicologia histórico-cultural

Não alcançamos a liberdade buscando a liberdade, mas sim a verdade. A liberdade não é um fim, mas uma consequência.
Leon Tolstói

A liberdade humana é um conceito importante para Vigotski e perpassa toda a sua obra, contudo sua morte prematura não lhe possibilitou sistematizá-lo. Os estudos atuais, desenvolvidos à luz da Psicologia histórico-cultural, também não têm contribuído para a sistematização e o avanço da compreensão de conceitos, como liberdade, emancipação e superação, tais como postulados pelo autor.

Embora Vigotski (1998/1925;1991b/1930;1995b/1931;2001a/1932;2009b/1934) demonstre, em toda a sua obra, a importância de se trasladar da filosofia, com a questão: “O que é o homem livre?”, para a psicologia, que pergunta: “Quem é o homem livre?”, a dimensão da liberdade humana, que possibilitaria abarcar de modo dialético a relação entre objetividade/subjetividade; social/singular e ampliar a compreensão dos modos de relações que o sujeito estabelece com as condições concretas de sua existência. Quando se orienta para o fim de superar e transformar a realidade, são, frequentemente, desprezadas pelos estudos nesta abordagem teórica.

Sawaia (2009) destaca que muitas análises do campo da psicologia têm se pautado não pelo movimento dialético objetividade/subjetividade, mas pelas explicações estáticas que têm em seu cerne o determinismo sociológico. Esse caminho tende a se furtar de iluminar aquilo que o humano tem mais de seu: seus interesses, afetos, motivos, pensamentos, necessidades, e emoções, e como afirma Sawaia (2009), sua “**vontade de ser feliz, de recomeçar ali onde qualquer esperança parece morta**” (p. 365).

A liberdade é crucial para o desenvolvimento da vontade, visto que é no seu exercício que se objetiva a capacidade humana de realizar escolhas voluntárias e conscientes do que pensar, sentir e de como agir diante da realidade concreta, por isso, afirma-se que a vontade só pode se desenvolver em espaços nos quais a liberdade seja possível. Mas assim como os demais aspectos do desenvolvimento humano não é uma capacidade *à priori*, os poucos autores que se propuseram a compreender a liberdade a partir de Vigotski chegam ao consenso de que esta é uma capacidade humana social, historicamente produzida e, portanto, datada. (Toassa, 2004; Delari Junior, 2011; Sawaia, 2009, Chauí, 2010).

Vimos, no decorrer desta tese, reafirmando que não se ignora a complexa trama que provoca o imobilismo na melhoria da qualidade de ensino ofertado pela escola pública, entretanto também se declara que acreditamos na capacidade dos sujeitos de serem autores de suas práticas, tendo a gestão um papel fundamental nesta transformação. Nas palavras de Sawaia (2009):

O psicólogo, muitas vezes por medo do psicologismo e da redução do indivíduo a si mesmo, isolado do social, tende a abandonar o sujeito, suas alegrias e seus sofrimentos, tudo o que representa o singular, e voltar-se exclusivamente à análise e à atuação nas determinações sociais. **Cria, assim, uma cilada mortífera à sua práxis: se o sujeito é um objeto que não pode se defender das determinações sociais, não há lugar para a ideia de transformação da sociedade; ou, uma vez que a subjetividade é efeito mecânico da presença do capitalismo, e a individuação é exclusivamente a subjetivação de processos sócio-históricos de submissão, resta-nos apenas conhecer e criticar os mecanismos de adestramento.** Há também os que consideram que as políticas públicas, por seu

caráter abrangente, se fazem antagônicas à subjetividade e à singularidade. (p. 365, *grifo nosso*)

Percebe-se, portanto, a imperatividade de se compreender a questão da liberdade de ação humana sob a lógica dialética, como modo de romper com a visão quase hegemônica na Psicologia que ora afirma que o homem é capaz de salvar a si mesmo, ora que não há salvação possível, dadas as causas sociais que a condicionam. (Sawaia, 2009)

Se por um lado ninguém escapa à influência do social, por outro todos são capazes de transformá-lo, ainda que, parafraseando Marx (1933/1989), não do modo que se deseja, mas da forma que é possível, visto a capacidade de ação do sujeito sobre a realidade, e é essa capacidade de ação consciente que Vigotski (1932/2001a) denomina de vontade. Depreende-se daí que vontade e liberdade só podem se desenvolverem e manifestam-se nas relações concretas entre os sujeitos e o mundo no qual estão inseridos.

O homem torna-se livre na medida em que consegue significar o mundo para si e para os outros, ao desenvolver consciência de seu papel de, a um só tempo, ser autor e ator destas relações, ao se apropriar dos significados sociais, atribuir-lhes sentidos, torná-los singulares, o que lhe permite refletir a realidade objetiva em sua consciência, imaginar e atuar de novas formas nos contextos, orientado pela vontade consciente. Neste processo, diferencia-se do social, configura-se como um sujeito singular e, embora constituído no e pelo social, é capaz de agir e exercer sua liberdade. Este modo de conceber a liberdade a coloca como algo que só se torna possível dentro do coletivo em que se está inserido, por meio do movimento dialético entre coletivo/individual e social/singular (Vigotski, 1931/1995b).

Rompe-se, portanto, com a visão difundida no senso comum, de sujeito só de direitos, de que se é mais livre quanto mais se atender os seus desejos individuais. A liberdade não consiste em se fazer o que se quer, na hora que se quer, rompendo com o

social; ao contrário, trata-se de dominar, a um só tempo, o mundo em que se está inserido e a si próprio, e vincular suas ações ³⁰ aos interesses do coletivo. O exercício da liberdade humana está submetido ao movimento dialético entre direito/dever e individual/coletivo.

É sabida a influência da filosofia monista de Espinosa nas obras de Vigotski ³¹. O homem é ontologicamente livre, e a busca de cada indivíduo por esta liberdade marca a potência humana para se conservar deste modo e perseverar nesta busca. Para o filósofo monista, como aponta Sawaia (2009), o que torna os homens servis são as paixões tristes, pois geram o medo e, amedrontado o sujeito, passa a delegar a responsabilidade e a esperança de sua felicidade a terceiros. Em outras palavras, ele se aliena do seu próprio potencial de ação e fica vulnerável à tirania dos outros.

Para Espinosa, paixões são ideias ilusórias que levam à passividade, tais como aquelas que se fundamentam nos pressupostos de que se é determinado a existir, ou ainda, desejar e pensar com base em imagens exteriores que operam como causa do desejo humano. O autor destaca a tristeza e a esperança como paixões tristes, e são elas que levam à alienação, na medida em que se tem a ilusão de ser forte quando na verdade se é fraco e dominado por terceiros (Sawaia, 2009).

Segundo Sawaia (2009), aqui reside a primeira grande contribuição do filósofo monista à Psicologia, a constatação de que o corpo e a mente podem ser afetados a um só

³⁰ A partir de nossas leituras de Vigotski compreendemos por atividade os fins que são estabelecidos social e coletivamente, e para os quais as ações devem ser orientadas.

³¹ Como é sabido, Vigotski inspirou muito de suas ideias em Espinosa, e no texto que discorre sobre liberdade recorre a este autor explicitamente. Muitas são as polêmicas que envolvem a aproximação entre estes dois pensadores, originadas, principalmente, pela divergência epistemológica. Não entraremos neste debate por fugir ao escopo desta tese, se por ora apresentamos alguns dos pensamentos de Espinosa, é com o intuito de elucidar a que perspectiva de liberdade Vigotski se referia. Marilena Chauí escreveu um extenso trabalho defendendo a possibilidade de aproximação das ideias de Espinosa das bases materialistas dialéticas. Para aprofundamento no assunto, consultar Chauí, M. (1999) *A nervura do real*. Companhia das Letras: São Paulo.

tempo por sentimentos e emoções, e que destas afecções resultam o seu poder de pensar e agir.

Parece que a ilusão de liberdade é comum na escola, mascarada pela ilusão de ser crítico, sobretudo quando se trata, como já apontado por Souza “de se falar de”, em vez “de se falar com”. Não é incomum ouvir frases como: “não aprende porque é filho de quem é.”, “tudo o que vem da Secretaria é imposto porque, embora eles nos consultem, não temos o poder de decisão”, ou ainda, “o professor não ensina porque tem uma vida infeliz”. Também não é incomum encontrar estudos da Psicologia que culpem ou redimam os seus profissionais por sua ineficiência.

Como se pode perceber, as determinações sociológicas estão na base das explicações que circulam na escola e em muitas pesquisas sobre o tema. Os sujeitos, muitas vezes, iludem-se de que estas são ações políticas e sentem-se mais críticos, mais politizados e mais conscientes que os demais por conseguirem “identificar as causas” dos fenômenos. Mas o que ocorre é uma simples constatação do cotidiano quando não se problematiza a realidade ou a vincula às reais possibilidades de transformação da escola e escondem o sentimento de passividade que os mobiliza a não agir. E transpondo a afirmação de Marx (1933/1989) para a compreensão da capacidade humana de liberdade, afirma-se que esta não se trata de uma questão de identificação, mas de transformação da realidade. Não se pergunta, por exemplo, o que se pode fazer como gestor para que tal professora consiga ensinar nesta escola? O que o professor pode fazer para o aluno aprender? Ou por que todas as propostas públicas são consideradas autoritárias?

A crítica, confundida com aniquilação do outro, não abre espaços para se tomar a realidade como misteriosa, o que permitiria ao sujeito colocar-se também como autor da situação, e não mero observador, e isto é particularmente incômodo na gestão, a quem é atribuído o papel de coordenar as diretrizes e construir rumos.

Como afirma Vigotski (1927/1991a), fundamentado em Marx, fazer a crítica implica um processo constituído de três etapas: a tese, a antítese e a síntese, essa última etapa deve conter propostas de superação do problema apontado. Uma crítica que só aniquila o outro, não encontra nele a potência de transformação, e a um só tempo despontencializa o próprio sujeito “crítico” para agir. Como uma gestão poderia atuar, se TODOS os problemas estão fora dos muros da escola? Como afetar positivamente o outro e promover sua potência de ação, se não me reconheço como alguém capaz de atuar, apenas de constatar, e neste processo circulam preponderantemente os afetos negativos? Não se trata de negar os problemas, mas enfrentá-los. Para tal, a denúncia e o anúncio devem constituir uma unidade caso se vise à mudança (Freire, 2005).

Afetivo, cognitivo e volitivo formam uma unidade em que um depende e influencia o outro. Esta capacidade de ser afetado e de agir é fluida e se constitui a partir das afecções que ocorrem nas condições concretas da vida do sujeito, em seu cotidiano, na relação com o outro e consigo mesmo. Estas afecções podem gerar sentimentos de alegria, que potencializam a capacidade de pensar e agir do sujeito, ou paixões tristes, que despontencializam essas capacidades e o torna passivo frente à realidade diante de si. A oscilação entre a potência e a impotência é que, em última instância, determinará a capacidade do sujeito de resistir à servidão e lutar pela emancipação (Sawaia, 2009).

Por isso, Espinosa defende que é preciso investir no favorecimento de sentimentos alegres, uma vez que estes levam o sujeito a agir por si mesmo e o responsabiliza por seus sentimentos, ações e pensamentos, na medida em que se liberta das paixões. Todavia o autor não apresenta esta ideia de modo ingênuo e ressalta que a libertação das paixões tristes só pode se dar por meio do fortalecimento do coletivo (Sawaia, 2009).

É Vigotski (1934/2001b) quem vai ampliar este conceito para a psicologia, ao afirmar que a consciência contém uma esfera motivadora, na medida em que abarca “nossas inclinações e nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções” (p. 161).

Como se pode perceber, a condição da livre existência é possibilitada pelo desenvolvimento de formas cada vez mais humanas de agir, modos que estão submetidos ao desenvolvimento da vontade que conferirá ao homem a capacidade de escolha que, por sua vez, só pode se manifestar e se manter no e pelo coletivo. A um só tempo, possibilitará o domínio do homem sobre sua própria conduta, singular e individualmente, a partir do desenvolvimento de motivos que tornem possível direcionar e sustentar ações que se vinculem à atividade e que tenham em seu cerne a transformação em detrimento da simples constatação das condições materiais de existência. Como afirma Vigotski (1931/1995b), aqui reside o paradoxo da liberdade humana, na necessidade de se submeter às leis da natureza para só então poder dominá-las.

Posto isso, compreendemos que o papel do psicólogo, em parceria com os gestores escolares, é promover espaços de liberdade em que se possa desenvolver e sustentar a vontade consciente, ou seja, orientada para o fim de favorecer coletivamente a objetivação dos processos de ensino-aprendizagem, que resultem em uma melhor qualidade de ensino. Neste processo, a Arte, ferramenta de intervenção do psicólogo, assume um papel fundamental, como discutido nas páginas precedentes e conforme apresentaremos na análise.

2.2.4 Aportes da Psicologia histórico-cultural para o uso da síntese na promoção de mediações estéticas e semióticas

*No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
Criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
Manoel de Barros.*

O grupo de pesquisas Processos de Constituição dos Sujeitos em Práticas Educativas – PROSPED tem direcionado seus esforços para a construção de instrumentos de pesquisa e de intervenção que possibilitem ao psicólogo escolar desenvolver práticas transformadoras na escola, tomando como ponto de partida as demandas apresentadas pelos profissionais que nela atuam. A síntese, compreendida como uma forma de registro que visa a historicizar o processo de intervenção e a possibilitar novas significações pelos psicólogos e pelos participantes do grupo, no caso, diretores, vice-diretores e orientadores pedagógicos constitui-se instrumento de mediação da reflexão.

Freire M. (1996) defende o uso da síntese, que também denomina de registro reflexivo, como instrumento metodológico do educador, que permite o refinamento de seu pensamento por meio do estabelecimento de um foco, priorizando seus estudos e reflexão, podendo fundamentar e sustentar o próprio pensamento.

No caso da abordagem deste estudo, compreende-se por sínteses, narrativas escritas a partir dos registros feitos pela psicóloga ao longo dos encontros com o grupo de gestores, que contempla o cenário em que os atos se desenvolvem, com intuito de destacar as contradições que emergem nos diálogos empreendidos em torno dos temas propostos para discussão e reflexão.

Seu uso justifica-se como instrumento de trabalho do psicólogo escolar por compreendermos a partir de Vigotski (1934/2009b) que:

O diálogo é um discurso constituído de réplicas, é uma cadeia de reações. O discurso falado, [...], desde o início está ligado à consciência e à intencionalidade. Por isso, o diálogo quase sempre conclui em si a possibilidade de não conclusão do enunciado, da enunciação incompleta, da inutilidade de mobilizar todas as palavras que devem ser mobilizadas para revelar o mesmo complexo concebível nas condições do discurso monológico. Em oposição à simplicidade composicional do diálogo, o monólogo (especialmente o escrito) é uma complexidade composicional, que introduz os fatos verbais no campo iluminado da consciência, e a atenção se concentra bem mais facilmente. Aqui as relações discursivas tornam-se determinantes e fontes de vivenciamentos que se manifestam na consciência por motivo dessas mesmas relações discursivas (p. 456-457, parênteses nosso).

Vigotski (1934/2001b, 1931/2006) toma a palavra como o signo que conceitua, representa e dá sentido e voz ao pensamento: a fala, seja ela oral, seja escrita, tem uma função externa de comunicação e inter-relação com o meio e outra função interna, que organiza o pensamento e antecipa a ação.

Mas, como explica o autor (Vigotski 1934/2001b), o conteúdo expresso pela palavra vem permeado de afetos, conferindo-lhe uma dimensão afetivo-volitiva que atua na configuração dos significados e sentidos que ela expressa. Para entendermos essa ideia do autor, é fundamental abordar o conceito de sentido.

Para Vigotski (1934/2001b), o sentido de uma palavra é a somatória das releituras individuais que o homem faz dos signos em que, além do significado das palavras, estão também embutidas lembranças, percepções sensoriais, interpretações feitas de forma singular. O autor afirma que o sentido tem predominância sobre seu significado justamente porque o significado é uma construção histórica e cultural publicamente

compartilhada; já o sentido é a representação pessoal de algo, construída com uma complexidade de aspectos psicológicos, variando as impressões de um para o outro: um mesmo objeto pode ter sentidos bem diferentes para duas pessoas. O autor mostra que os sentidos atribuídos a algo, na verdade, são a própria manifestação dos afetos do sujeito.

Decorre dessa compreensão a afirmação de Vigotski (1934/2001c) de que para compreender a fala do outro, é preciso compreender seu pensamento, mas ainda assim, a compreensão do pensamento só é possível quando acessamos os motivos que estão em sua base. Ou seja, o que mobiliza a fala do sujeito é que possibilitará sua compreensão, e não o significado literal do que é expresso.

Além da fala permitir ao sujeito se expressar, fazer a mediação da cultura e se apropriar do mundo, ela pode promover o desenvolvimento da consciência (Vigotski 1933/1991c; 1931/2006). Consciência compreendida como relação estabelecida entre as funções psicológicas superiores que possibilita ao sujeito, em um movimento dialético permanente que une o externo e o interno, o social e o singular, generalizar e particularizar o real vivido, traduzindo em real a ser construído. É esse movimento que Vigotski (1927/1991a) denomina de tomada de consciência.

Isto porque a consciência de nossas ações faz com que sejamos aptos a dominá-las, interfere e transforma-as e, assim, pode agir e recriar a realidade. Dessa perspectiva, a consciência é a maior e mais importante função psíquica e, para nós, corresponde ao próprio sistema psicológico como um todo (Souza & Andrada, 2013).

A fala evolui na e pela evolução da consciência, pois por meio dela acessamos o mundo que nos rodeia e, por conseguinte, seus sentidos e significados. Neste processo, o sujeito expande suas experiências e interações com seu contexto e desenvolve novas representações do meio ao seu redor, forma novos conceitos e amplia sua consciência enquanto possibilidade de integração dessas novas relações ao sistema psicológico. Nas

palavras de Vigotski (1930/1991b): “a fala produz mudanças na consciência” (p.187). Para o autor é por meio da fala que o homem pode adentrar o movimento de saber de si, do outro e da realidade, pois, só acessamos a compreensão do eu e do outro por meio da síntese dos sentidos configurados a respeito do que se sente, pensa-se e se fala. E esta é uma das funções da psicologia: apreender estes aspectos internos e explorar como ocorre este processo até a sua expressão pela fala constituída de sentidos do sujeito (Vigotski, 1933/1991c).

Quanto mais capazes de perceber e relatar aos outros e a si mesmo a experiência vivida, mais conscientemente ela é sentida, visto que se fixa na palavra. Por isso, o uso da síntese escrita das vivências dos gestores como forma de acessar o sujeito, seus afetos e pensamentos e, por meio da reflexão provocar a reconfiguração de sentidos e significados nos parecem estratégia com potencial para promover a transformação no modo de pensar e agir desses profissionais.

3.Método e procedimentos

3.1 Procedimentos éticos

A construção do conhecimento científico perpassa pela visão de mundo e de homem do pesquisador e dos compromissos que esse assume com a transformação ou manutenção do instituído, não sendo, portanto, neutra (Parker, 2005).

Os princípios que permearam este estudo fundamentam-se nos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da psicologia escolar e educacional crítica quanto ao papel do psicólogo na produção de conhecimentos e no desenvolvimento de práticas que favoreçam a superação das condições que levam à exclusão de grande parte da população por meio da negação do acesso a conhecimentos escolarizados (Guzzo, 2005; Andrada & Souza, 2015; Libâneo, 2012).

A realização de um estudo com gestores de uma escola pública municipal, coaduna-se com os valores declarados por reconhecermos o seu papel de articular, formar e transformar a escola, o que nos leva a depreender que as mudanças nesta equipe podem se ampliar aos demais grupos da escola, sobretudo o de alunos e professores, e promover a melhoria da qualidade do ensino ofertado (Placco, Almeida & Souza, 2011).

Para tal, realizou-se um estudo nos moldes de pesquisa-intervenção, por compreender que esta é, a um só tempo, fonte de construção das informações e reiteração do compromisso assumido pela psicologia escolar e educacional crítica com a superação de explicações patologizantes e individualizantes que permeiam a compreensão dos fenômenos que aportam na escola. (Rocha, 2006)

Isso porque, nas investigações desta natureza, os saberes dos pesquisadores e dos participantes são compreendidos como complementares, o que favorece a construção de relações dialógicas, que se caracterizam por questionamentos da realidade e da

confrontação das teses e antíteses dos envolvidos, movimentos que podem favorecer um processo coletivo de atribuição de significação do vivido, que se revelam nas sínteses construídas pelo grupo. Essas por sua vez, serão, a um só tempo, singulares, por derivarem dos processos individuais de significação da realidade, e sociais, visto que este movimento teve sua origem e curso no grupo, em um movimento dialético permanente (Rocha, 2006).

Este modo de investigação submete-se ao princípio ético da parceria e da transparência, uma vez que os participantes não só têm ciência de sua contribuição em um estudo científico, mas também se envolvem ativamente no processo de construção das informações que o constituem.

Para tal levou-se permanentemente os relatos dos encontros realizados elaborados pela psicóloga, fonte de informações desta pesquisa, as quais continham, além das falas dos sujeitos, as impressões da pesquisadora sobre o que foi dito e pensado no grupo, quando pedido aos gestores que revelassem suas impressões sobre o material a ser utilizado, processo que será detalhado mais adiante. Este modo de produzir conhecimento e atuar na escola possibilita a construção da unidade entre o fazer, o sentir e o saber, favorece a práxis, concomitantemente, para pesquisador e participante.

As intervenções foram contínuas e regulares e eram reavaliadas semestralmente com os participantes do estudo. Tinham como intuito promover vivências de potência de ação dos sujeitos em relação ao seu papel na construção do coletivo, na escola, como forma de superar as adversidades de sua realidade concreta.

Acredita-se que os princípios éticos-políticos declarados acima estão em consonância com os pressupostos do desenvolvimento de formas mais elaboradas de o homem atuar no mundo, declarados por Vigotski (1930/2014).

Segundo o autor, a transformação do homem rumo à superação dos modos instituídos de agir tem três fontes básicas: a primeira trata-se da promoção de espaços que favoreçam a libertação do homem. Libertação que decorrerá da segunda fonte que se refere à construção da unidade entre trabalho físico – o fazer, e intelectual – o pensar, que a nosso ver, resulta no que foi acima denominado de práxis, o que implica fazer o que se pensa e pensar o que se faz, e que têm o afeto na base. A terceira fonte do desenvolvimento de modos mais elaborados de agir no mundo refere-se à mudança nos modos das relações que as pessoas estabelecem entre si, visto que, se a consciência decorre das relações, a transformação dessas promoverão a mudança de consciência (Vigotski, 1930/2014).

Vigotski (1930/2014) ressalta ainda que a educação desempenha um papel central nesse processo de transformação ao favorecer, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos, o coletivismo, que está na base da possibilidade da liberdade humana, já que o homem só existe como tal enquanto ser social e inserido em um grupo, e é por meio da apropriação e domínio do legado da cultura humana que será capaz de agir intencional e conscientemente, em vez de reagir ao meio a que está submetido.

Conforme preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012) e a Resolução 016/00 do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2000), o projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética e aprovado com parecer número **460.388** (Anexo 3), antes de nossa inserção no campo. No início do ano de 2012, foi apresentado e explicado aos gestores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I), momento em que colhemos as assinaturas para a realização deste estudo. Respeitando as diretrizes éticas destas resoluções que versam sobre a garantia de anonimato dos participantes, utilizou-se nomes fictícios para se referir aos gestores.

Esta pesquisa pode ser considerada de risco mínimo, visto não terem sido utilizados procedimentos que colocaram os sujeitos em situações adversas, ou com riscos maiores aos enfrentados em seu cotidiano.

3.1.2 O materialismo histórico e dialético como aporte teórico-metodológico

O presente trabalho, que teve como objetivo investigar o potencial das ações do psicólogo na promoção de mudança das práticas de gestão da escola, adotou o método utilizado pelo Grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas – PROSPED, que tem como referencial teórico-metodológico os pressupostos da Psicologia histórico-cultural, sobretudo os assumidos por Vigotski.

Segundo Vigotski (1927/1991a, p. 99-100), a tarefa fundamental da análise consiste em “[...] destacar do conjunto psicológico integral determinados traços e momentos que conservam a primazia do todo”.

Sendo assim, foi essencial para esta pesquisa conhecer o sujeito em movimento nas relações que estabelece em seu contexto, investigar as condicionantes dessas relações, visto serem elas que promovem a emergência do sujeito tal como se manifesta (Souza & Andrada, 2013).

De nossa perspectiva, analisar as relações estabelecidas entre os gestores escolares, entre os professores e eles e os alunos desvelam as condicionantes que promovem ou impedem as mudanças das práticas de gestão, reproduzidas com os demais grupos que constituem o complexo contexto escolar, visto o conteúdo das interações que circulam (Souza & Placco, 2010b). Para tal, realizou-se a análise de processos psicológicos constituintes do fenômeno em movimento do mais complexo para o mais simples. (Vigotski, 1927/1991a).

Em consonância com os três princípios metodológicos que sustentam este estudo, buscou-se focalizar a constituição dos processos de mudanças das práticas gestoras na escola, ao invés da mudança em si. Compreendeu-se que estes movimentos são construídos historicamente e, portanto, não se trata de algo que é, mas que está sendo a

partir do que já foi, evidenciando a busca pela compreensão do processo em vez do produto (Souza & Andrada, 2013).

Corroborando o terceiro princípio metodológico, empenhou-se para explicar em vez de descrever o fenômeno, o que, em decorrência dos dois princípios anteriores, se apresenta como única possibilidade de análise neste método. Conforme esclarece Souza & Andrada (2013), o processo de descrição é parte fundamental de qualquer investigação, mas como já colocado no segundo princípio, é preciso ir além, considerar teoricamente as relações que permeiam as múltiplas determinações do processo estudado: “[...] explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra, explicar significa para a ciência definir em termos de causas” (Vigotski, 1927/1991a, p.216).

Como um último aspecto dos princípios que sustentam este trabalho, procurou-se realizar a análise das unidades em vez de elementos, como forma de apreender o fenômeno como um todo. (Vigotski 1934/2001b).

Acredita-se que a pesquisa-intervenção se coaduna com os pressupostos apresentados até então, visto que o pesquisador, ao se inserir no contexto investigado, passa vivenciar processos similares aos vividos pelos participantes de seu estudo. Muitas vezes é tomado pelas mesmas contradições, tensões e paradoxos das relações investigadas. Tal modo de construção de informações demanda do investigador uma reavaliação permanente de seus modos de atuação nesse contexto e das explicações que constrói para os fenômenos. Parafraseando Souza (2005), essa aproximação o convida a duvidar da realidade tal como se apresenta, toma-a como misteriosa e demanda dele uma postura permanentemente construtiva-interpretativa, tanto na produção do conhecimento quanto na forma como atua.

E é nesse sentido que Souza (2009) afirma que no grupo PROSPED as ações, junto às escolas, caracterizadas por pesquisa-intervenção, são, simultaneamente, produção de conhecimento sobre o fenômeno, produção de método sobre o acesso ao objeto investigado e formação profissional dos psicólogos para a atuação no contexto escolar.

3.1.3 Caracterização da instituição e dos sujeitos da pesquisa

A escola, campo de estudo desta pesquisa, localiza-se em um bairro afastado, na região noroeste de uma cidade, no interior de São Paulo e atende a uma população menos favorecida. O espaço físico é composto de doze salas de aula, refeitório, cozinha, uma quadra coberta, um parque com alguns brinquedos infantis (escorregador, tirolesa, etc.), uma sala de informática, uma biblioteca, uma sala de artes, uma sala onde são guardados os materiais para a educação física, três salas de apoio, a sala da direção, sala dos professores, secretaria e banheiros.

Nos anos de 2010, 2011, 2012, 2013³², época em que foram construídos os dados deste estudo, a escola pesquisada funcionava em três períodos, no horário das 07 da manhã às 23 horas; no período matutino eram atendidas as crianças do ciclo I (1º, 2º e 3º anos) e ciclo II (4º e 5º anos); no período vespertino, alunos do ciclo II (5º ano); do ciclo III (6º e 7º ano); ciclo IV (8º ano); no período noturno eram atendidos os alunos do IV (9º ano) e alunos da Educação de Jovens e Adultos.

³² Os trabalhos de intervenção com esta equipe de gestores tiveram início no ano de 2010, portanto antes do início do doutorado, por ocasião da realização de minha dissertação de mestrado intitulada: “Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: uma análise da perspectiva da psicologia Histórico-Cultural.” Desde esta data os encontros ocorreram ininterruptamente com os gestores até o ano de 2010. Com ciência e autorização dos sujeitos os dados do período de trabalho foram utilizados para compor o corpus de informação deste estudo.

A partir do ano de 2013, a Educação de Jovens e Adultos atendida pela escola passou a receber alunos de 1º Termo, 2º Termo, 3º Termo e 4º Termo³³.

A escola atendia ainda os alunos da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC³⁴), destinada à Educação de Jovens e Adultos nas séries iniciais. Em 2013, a escola contava com 1008 alunos, quando 874 encontravam-se no Ensino Fundamental I e II e 134 na EJA; em sua grande maioria, esses alunos pertenciam à classe social de baixa renda.

Quanto aos professores, estavam divididos da seguinte forma: 11 no ciclo I; 8 que atendiam 3º a 4º anos; 29 especialistas, que atuavam de 5ª a 8ª séries (4 de Português, 4 de Matemática, 3 de História, 4 de Geografia, 5 de Ciências, 2 de Inglês, 1 de Educação de Relações Econômicas e Tecnologias, 4 de Educação Física e 2 de Educação Artística). Havia, ainda, duas professoras de Educação Especial: uma delas estava todos os dias pela manhã na escola, e a outra no período vespertino. No que se refere aos professores substitutos, a escola possuía 6, sendo 3 contínuos e 3 afastados. No total, a escola contava com 57 professores.

A equipe técnica era composta por um diretor, dois vice-diretores, dois orientadores pedagógicos e duas professoras de educação especial.

A escola contava, ainda, com uma equipe de apoio formada por 2 assistentes na secretaria, 5 funcionárias da cozinha – uma é efetiva, e as outras são terceirizadas - 4 funcionárias da limpeza terceirizadas e 3 efetivas, mas uma está afastada, e outra foi

³³ No município em que funciona o EJA da escola investigada, a matrícula é feita por Termos (I, II, III e IV), cada termo tem duração igual a 100 dias letivos. Essa nova organização curricular, vigente desde 2013, ocorreu pela necessidade em se respeitar a jornada de trabalho dos professores. Sendo assim, as aulas passaram a ser agrupadas pelos seus componentes curriculares, em módulos que concentram quatro componentes ao longo de um período de 50 dias letivos. À exceção de Português e Educação Física (oferecida no contra turno), que perpassam todo o semestre e somam 50 dias letivos. (Diretrizes Curriculares anos finais, 2013)

³⁴ A FUMEC foi criada em 1987 com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos acima de 15 anos que não frequentaram os primeiros anos do Ensino Fundamental.

readaptada na função por motivos de saúde, e 2 inspetores afastados. No total, entre professores e funcionários, haviam 9 pessoas afastadas por motivo de doença.

3.1.4. Caracterização da equipe gestora

Este estudo contou com quatro participantes: um diretor – para o qual adotamos o nome fictício de Adoniran, um vice-diretor, a quem chamamos de Manoel, e dois orientadores pedagógicos, referidos aqui como Leonardo e Camille.

- ✚ Adoniran, formado em História e Filosofia, foi diretor da unidade por nove anos. Tinha aproximadamente 60 anos, era viúvo e pai de dois filhos. Reside no mesmo município em que se localiza a escola.
- ✚ Manoel, formado em Pedagogia e Jornalismo, atuou como vice-diretor na escola por quatro anos e meio. Tinha aproximadamente 47 anos. Era casado, pai de três filhos e mora em uma cidade vizinha, localizada a aproximadamente 30 km da escola.
- ✚ Leonardo, formado em Pedagogia e especialista em Educação Especial, ocupava há nove anos a orientação pedagógica da unidade de ensino investigada. Era responsável pelos ciclos I e II do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino. O orientador pedagógico tinha aproximadamente 58 anos, era solteiro e mora em outro município a cerca de 100 Km da escola, viajava todos os dias para ir e voltar ao trabalho.
- ✚ Camille, formada em Pedagogia e Letras, atuava como orientadora pedagógica na escola há dois anos. Responsável pelos ciclos III e IV do Ensino Fundamental e também pela Educação de Jovens e Adultos – EJA

e atuava nos períodos vespertino e noturno. Tinha aproximadamente 32 anos. Era solteira e mora no mesmo município da escola.

Os gestores organizavam-se de modo que sempre houvesse dois deles em cada um dos períodos de funcionamento da escola, com vistas ao atendimento das demandas. Todos eles tinham experiência docente que variavam entre seis e quinze anos e chegaram à gestão por meio de concurso público, conforme Lei Municipal número 12.987/2007.

3.1.5 Delineamento da pesquisa

Como já mencionado anteriormente, este estudo nasce da inquietação da pesquisadora em relação à aparente não mudança da escola apesar dos investimentos e esforços de diversos profissionais direcionados à transformação das condições que caracterizam seus processos.

Desde o ano de 2010, o grupo de pesquisa acompanhava as reuniões dos gestores na escola, oferecendo propostas de reflexão por meio da Arte.

Pesquisas anteriores desenvolvidas pelo grupo identificavam que a relação dos professores e dos alunos com os gestores era permeada de tensões, conflitos e contradições. Logo, a possibilidade de participar dessas reuniões com intervenções que visassem à transformação do modo de funcionar da gestão pareceu uma oportunidade para se trilhar um duplo caminho: ao mesmo tempo em que se poderia propor reflexões à gestão, como meio de favorecimento de tomada de consciência, sobretudo em relação a seu papel como condutores da escola e, portanto, atores que deveriam orientar suas ações a um fim coletivo, poder-se-ia, também, construir com a gestão um trabalho que resultasse no estabelecimento de parcerias entre os diversos agentes escolares, incluindo as psicólogas.

As informações utilizadas nesta tese são relativas aos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013, totalizando 128 encontros com a equipe gestora. No ano de 2010, esses ocorriam semanalmente às segundas-feiras, e nos anos de 2011, 2012 e 2013, com a mesma periodicidade, porém às terças-feiras. À exceção do primeiro semestre de 2012, em que por uma sugestão da pesquisadora, os encontros foram realizados quinzenalmente, ao final daquele semestre, no entanto, foi consenso entre todos os membros do grupo que este intervalo não favorecia o andamento do trabalho. Então, no segundo semestre do ano, retomamos os encontros semanais. O mesmo ocorrendo no ano de 2013.

Os encontros tinham duração média de duas horas com a seguinte dinâmica:

1. Leitura e discussão em grupo das sínteses apresentadas pelas pesquisadoras;
2. Apreciação das materialidades mediadoras, ou produção de “obras de arte” pelos gestores;
3. Reflexões suscitadas a partir das intervenções com as materialidades mediadoras.

Em comum, os encontros realizados no decorrer dos quatro anos de intervenção têm a estrutura, visto que ocorriam por um período aproximado de duas horas, com atividades previamente planejadas em parceria com as pesquisadoras e a orientadora das pesquisas vinculadas a essa ação. Destaca-se o fato de que em todas as propostas de intervenções levávamos materialidades mediadoras, tais como: músicas, textos literários, poesias, imagens, vídeo clipes e vídeo arte, de modo que essas pudessem suscitar discussões sobre as demandas apresentadas pelos sujeitos e vividas cotidianamente no contexto escolar. Neste momento, evidenciava-se, a circulação da emoção no grupo, revelando o potencial de mediação estética da arte.

Todos os encontros foram gravados em áudio e transcritos pelas pesquisadoras, destas transcrições derivavam as sínteses, que eram constituídas por falas literais dos participantes dos encontros e de observações das psicólogas, que inseriam ao final os sentidos configurados pelos gestores nas discussões, segundo a percepção delas. No início do encontro seguinte, a síntese era lida para o grupo. Ao final da leitura, um novo diálogo era proposto, abordando o seu conteúdo e os sentidos apresentados pela pesquisadora.

Reflexões eram promovidas ora pela apreciação das produções artísticas, ora pelas “obras de arte” produzidas pelos gestores em que se trabalhava-se com materiais, tais como: cola, biscoito, cartolina, giz de cera, lápis de cor, giz pastel, papel canção de diversas texturas e canetas hidrocor. O quadro no apêndice 2 contém o conjunto das atividades desenvolvidas.

3.1.6. Processo de construção da análise

As fontes de informação que nortearam a análises desta pesquisa derivaram das leituras recorrentes das 128 sínteses construídas nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013, e foram orientadas pela identificação de falas dos sujeitos que indicassem os motivos dos movimentos de mudança/não mudança das práticas gestoras. A partir disso, selecionaram-se as 22 sínteses que deram origem à análise deste estudo.

A unidade de análise é compreendida por Vigotski (1927/2001a) como a menor parte que contém o todo. Posto isso e diante de nossa tese de que as intervenções do psicólogo com gestores escolares, que priorizem intencionalmente estratégias deflagradoras de movimentos de reflexão, podem mobilizar a vontade coletiva como promotora de ações também coletivas, compreendemos que os indicadores de escolha se configuram como esta unidade. Pois, a nosso ver, nos possibilitaram apreender as transformações nos modos dos gestores atuarem e se relacionarem no contexto em que estão inseridos. Isso porque, segundo Vigotski (1995a), as mudanças nos modos de agir

dos sujeitos têm uma relação dialética com a ampliação de suas possibilidades de domínio deste meio, o que pode promover escolhas mais conscientes dos modos de ser, pensar e agir nesse meio. (Vigotski, 1995a)

Os indicadores de escolha revelam-se nas expressões com significação dos sujeitos, explicitadas nos encontros mediados pelas produções e expressões artísticas e pela leitura da síntese.

A organização dos dados derivou de um processo de leituras minuciosas e consecutivas do material. Na primeira etapa, o contato com o material permitiu-nos identificar os indicadores de escolha que estavam na base dos movimentos de mudança/não mudança das práticas gestoras, o que deu origem a uma primeira organização. Selecionaram-se, então, as sínteses que se relacionavam com as questões de pesquisa.

Cientes de que este era um passo importante, mas não suficiente para atender o objetivo deste estudo que é investigar o potencial das ações do psicólogo escolar na promoção de mudança das práticas de gestão da escola, iniciou-se, então uma detalhada apreciação da primeira organização.

Nesta segunda etapa, a intenção foi de agrupar por similaridades os indicadores de escolha como modo de apreender o que se repetia nos movimentos dos gestores, derivando daí as categorias de análise. Uma terceira e última etapa foi realizada com vistas a identificar as contradições reveladas nas categorias agrupadas de modo a organizá-las em pares de opostos (Apêndice 3).

Momento em que se percebeu que a análise deste estudo, com vistas a atender os objetivos propostos, seguia dois movimentos diferentes, motivo pelo qual apresenta-se de dois modos gráficos as categorias que constituem esta análise.

No quadro a seguir, apresentam-se as categorias organizadas por modo de explicar os motivos que estão na base das mudanças/não mudanças das práticas gestoras. Esse processo culminou em dois grandes eixos de análise **Enfrentando Conflitos x Desviando o olhar**, cada qual com duas subcategorias, como apresentado abaixo:

Enfrentando Conflitos X Desviando o olhar			
Crença no potencial do outro	Indicadores de escolhas	Idealização do outro	Indicadores de escolhas
	Indignação Generosidade Respeito Colaboração Co-responsabilização		Cansaço Desânimo Desorientação Impotência Medo Ressentimento Frustração Tristeza Conforto Fuga
Reconhecimento do outro	Indicadores de escolha	Culpabilização do outro	Indicadores de escolha
	Solidariedade Respeito Abertura ao diálogo Satisfação Sensação de dever cumprido Aproximar-se do outro Responsabilização Segurança		Observar de fora Descrédito Desconfiança Frustração Autopreservação Perversidade Desresponsabilização Humilhação Solidão

Quadro 1. Categorias do primeiro grande eixo de análise.

Contudo, quando se tratou da compreensão sobre os modos com as mediações estéticas e semióticas poderiam promover as mudanças das práticas gestoras, o que emergiu da categorização foi um movimento de complementariedade, como se pode notar a seguir:



Figura 1 Representação gráfica do segundo grande eixo de análise.

Essa organização orientou a última parte da análise em que se buscou demonstrar o processo de mudança pelas intervenções do psicólogo.

A organização e categorização dos dados tratou, portanto, da busca pelos subtextos do que não se evidenciava nas falas dos gestores, ao se considerar a realidade como misteriosa e se buscou revelar o que está por trás do que é declarado. Tal movimento só foi possível a partir de um processo construtivo-interpretativo. Em seguida, segue a análise das categorias apresentadas.

4. Análise e discussão dos resultados

Neste momento em que damos início à análise, entendida como esforço de explicar e compreender o vivido e o observado ao longo da pesquisa, faz-se necessário introduzir algumas acepções que irão sustentar a lógica do pensamento aqui exposto. Uma delas é que a possibilidade de mudança se ancora na construção de espaços de liberdade que favorecem ações coletivas e conscientes, existentes mesmo na mais improvável das condições. Referimo-nos à liberdade de ação dos gestores para se reunir e discutir “o e com o coletivo” da gestão e da escola sobre as contradições e paradoxos que se configuram como desafios a serem superados, para que se possa alcançar o objetivo da escola: a melhoria da qualidade do ensino ofertado.

A outra acepção norteadora da nossa compreensão sobre os fenômenos investigados relaciona-se à mudança. Se considerada da perspectiva dialética, a mudança é um processo constituído por dois movimentos concomitantes: a conservação e a transformação. Por isso, atuar como gestor demanda dos profissionais clareza sobre as possibilidades e limitações da escola quanto ao que lhe é solicitado externamente, pela Secretaria de Educação, pelas diretrizes nacionais da educação, pelos pais, pela mídia e pelos estudiosos que se debruçam para realizar investigações acerca do universo escolar. É preciso também que se conceba a mudança como um processo e, como tal, será caracterizado por avanços e retrocessos que fazem parte de um todo para que se possa reconhecer e manter as ações que se constituíram em avanços e pensar em novas formas de atuar a partir do que se configurou como retrocesso.

A leitura das informações e a vivência do campo ao longo destes quatro anos permitiram que identificássemos uma característica no modo de funcionar dos gestores escolares que oscila entre reconhecerem os desafios que se impõem à transformação da realidade escolar e que emanam das relações estabelecidas entre os diversos agentes da

escola, e se mobilizarem para superá-los, a que denominamos de enfrentamento dos conflitos e, a mobilização para negar os conflitos e seguir adiante, o que chamamos de desviar o olhar.

Enfrentar conflitos e desviar o olhar são movimentos permanentes, tensionados e contraditórios em que vários modos de agir e pensar dos gestores revelam-se, dentre esses, os que se destacam no que concerne aos objetivos desta tese que é identificar em que momentos a mudança aparece como possibilidade ou potencial de transformação da realidade e em que momentos ela se configura como ameaçadora devendo, portanto, ser combatida.

No enfrentamento de conflitos estão as situações que levam os sujeitos à reconfiguração de significados e atribuição de novos sentidos que sustentarão o investimento nas mudanças das relações escolares já no desviando olhar prevalecem os momentos de imobilismo e fuga.

Com vistas a identificar os motivos que estão na base das mudanças nas práticas gestoras, a análise apresentada orienta-se pela relação dialética entre a **crença no potencial de si e do outro**, que tem como indicadores de escolha desses modos de agir: a indignação, a generosidade, o respeito e a co-responsabilização; e a **idealização do outro**, na qual as escolhas são sustentadas pelo medo, pela frustração, pelo ressentimento e pela desorientação.

Ao analisar a **culpabilização do outro**, que tem como indicadores de escolha deste modo de agir o descrédito, a desconfiança, a autopreservação e a solidão, e o **reconhecimento do outro**, que tem em sua base a segurança, a abertura ao diálogo, a aproximação com o outro e a colaboração seguiu-se o mesmo movimento.

No segundo eixo, procurou-se explicar como as mediações estéticas e semióticas podem favorecer os movimentos de mudanças que sustentam as transformações das

práticas gestoras rumo à mobilização da vontade coletiva na escola. Para tal, são discutidas as seguintes subcategorias: **o incômodo como mobilizador de mudanças na escola, o olhar de novo para ver o novo: constituindo motivos para a mudança e o diálogo sustentando a vontade coletiva.** Neste momento da análise, buscou-se evidenciar de que modo a ressignificação das vivências do cotidiano, favorecidas pelo uso das materialidades mediadoras e da síntese podem produzir mudanças nas práticas de gestão da escola.

Isso porque os modos de funcionar dos gestores escolares são constituídos dos sentidos e significados atribuídos às relações que estabelecem com os diversos atores escolares e que, portanto, circulam e são apropriados entre os demais integrantes da escola, determinando os movimentos de conservação e transformação das suas condições concretas de trabalho. Aproximarmo-nos desses movimentos é o que permitirá evidenciar a tensão que caracteriza as relações e seu potencial para promover ou impedir os processos de mudança na escola.

Essa forma de agir e pensar dos gestores está na base da dificuldade de empreender e levar adiante ações que conduzam à mudança das condições que se apresentam na escola. É importante destacar que os motivos que constituem essas ações a concorrerem o tempo todo, ora assumem prevalência os motivos que sustentam o enfrentamento de conflitos e ora aqueles que fazem com que os gestores empurrem as tensões para debaixo do tapete. É essa contradição que pretendemos focalizar visando a nos manter fieis à dialética que se constitui como lógica da análise que empreendemos.

4.1 Crença no potencial do outro x Idealização do outro

Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando.
Guimarães Rosa

Ao se considerar que o trabalho na escola é essencialmente coletivo e que este não se objetiva se assim não o for, evidencia-se a importância do movimento dialético entre subordinação e domínio de suas próprias ações com vistas a direcioná-las ao objetivo final da escola que, segundo Dussel (2009), é a aprendizagem do aluno.

Almeida & Placco (2004) chamam a atenção para a importância de se compreender as relações pedagógicas e interpessoais como, a um só tempo, constituintes e constituidoras umas das outras, configurando-se como unidade. E parecem estar imbuídas desta lógica as falas dos orientadores pedagógicos:

Os professores não sabem o poder que têm, que eles poderiam se dar bem com os alunos, mas eles [*os professores*] entram em disputa de poder e acabam se valendo da autoridade para colocar os alunos para fora. [Fala de Leonardo, o orientador pedagógico referindo-se às constantes queixas de indisciplina dos professores ao analisar de que modo estes lidam com as dificuldades – trecho da síntese de 30 de abril de 2010]

Camille diz que percebe a falta de afeto dos professores com os alunos, diz que os professores não resolvem conflitos em sala de aula e que há dias que tem quase uma turma inteira fora de sala. [Trecho da síntese de 30 de abril de 2010]

Ao aproximarmo-nos das falas de Leonardo e Camille, nota-se que eles assumem um posicionamento questionador em relação ao seu cotidiano, e é essa posição que, a nosso ver, torna possível a busca por explicações que podem desnaturalizar práticas que se perpetuam na escola, como colocar o aluno fora da sala de aula, chamar um gestor para resolver um problema, ou mesmo os pais dos alunos para queixar-se e pedir providências em relação a questões que envolvem a escola. Parece-nos que este é o movimento empreendido por Leonardo e Camille, no qual o primeiro acha explicação no desconhecimento do professor, e a segunda na falta de afeto.

O contato cotidiano dos gestores com os alunos fora da sala de aula e o compartilhamento da ideia pela equipe de que esta não era uma conduta aceitável na proporção em que vinha ocorrendo foram afetando-os gradativamente e transformando-se em **incômodo**. Incômodo que fez com que vivenciassem além da busca de explicações, sentimentos contraditórios que foram a base de sua escolha para agir com o intuito de intervir com vistas a transformar a realidade.

Leonardo e Manoel dizem que esse é o trabalho [o de ensinar o professor a se relacionar com o aluno] e que tem dias que têm vontade de largar tudo [diante da resistência constante dos professores]. [Trecho da síntese de 30 de abril encontro de 2010]

Manoel disse que a função deles dentro da escola é ingrata, porque sofrem pressões de todos os lados e não têm como garantir que os conflitos existentes sejam resolvidos e que os sujeitos nem sempre ouvem o que eles têm a falar. [Trecho da síntese de 31 de maio de 2010]

Leonardo diz achar ser indignação mesmo [referindo-se ao sentido atribuído às constantes resistências dos professores às propostas da gestão]. Manoel concorda, diz que se indigna, pois embora entenda que o grupo [de professoras], talvez não saiba fazer de outra forma, acredita que eles podem fazê-lo. [Trecho da síntese de 04 de setembro de 2010]

Nota-se claramente, nos excertos acima, o movimento de tensão entre o singular e o coletivo. No primeiro prevalece uma dimensão mais subjetiva, expressa pela **indignação** que os leva a agir e a acreditar na capacidade de os professores fazerem diferente, e pelo **cansaço** e **desânimo** de se investir em algo que parece não se transformar, revelado pelo desejo de se largar tudo, e o segundo envolvendo uma dimensão mais social, caracterizada pelo que se espera da escola, deles e dos professores, que é educar os alunos, o que parece ter sido apropriado e internalizado pelos gestores.

Ao considerarmos, a partir de Vigotski (1931/1997b), que as emoções e sentimentos estão na base da constituição dos motivos, podemos depreender que se deparar com alunos fora da sala de aula e as constantes queixas de indisciplina dos professores foram as molas propulsoras da constituição de diversos motivos contraditórios que passariam a concorrer entre si na relação com o conflito. Os motivos

que sustentam o desejo de largar tudo, ocasionado pela não mudança dos modos de relação dos professores passam a concorrer com a urgência de intervir nessa situação, apesar do cansaço, resultando no **planejamento** e **execução** de ações da equipe gestora direcionadas aos professores.

Iniciamos o encontro com Camille lendo o documento produzido pelos professores nas reuniões que foram marcadas para os sábados, dias 21 e 28 de agosto, para reposição de aulas. Essas reuniões foram planejadas pela equipe gestora para se discutir, no âmbito pedagógico, quais ações poderiam ser tomadas para tentar atenuar o problema de indisciplina dos sextos anos, queixa recorrente dos professores. Para tal, a equipe criou uma planilha em que os professores deveriam apontar as causas e as possíveis soluções do problema, e dela derivaria o planejamento de ações. [Trecho da síntese de 30 de agosto de 2010]

Leonardo diz que alguns professores têm clareza do trabalho da equipe gestora e cita alguns exemplos. Diz, também que alguns professores se envolvem em várias atividades extraclasse [propostas e/ou apoiadas pela gestão]. [...] ressalta que o conselho está causando muito melindre [nos professores], pela inserção do aluno [nestes espaços]. [Trecho da síntese de 04 de setembro de 2010 em que os gestores comentam como os professores tem lidado com a proposta que se originou na gestão, a partir do que estabelece a legislação, de inserir dos alunos no conselho de classe].

As falas acima revelam diversos investimentos dos gestores em ações que imprimam movimento ao que está instituído na escola, dentre elas, destacam-se a marcação de reuniões com os professores para discutir possíveis soluções ao problema da indisciplina, a inserção dos alunos nos conselhos de classe da escola e a proposta de atividades extraclasse. Nestes momentos, ao que nos parece, prevalece no grupo de gestores o reconhecimento do professor como alguém capaz de construir modos mais criativos de se relacionar com os alunos, ao mesmo tempo em que se reconhecem como capazes de transformar as relações com os professores, levando-os à escolha consciente de promover mudanças em sua realidade concreta. Mas por que isso acontece? O que estaria na base da escolha de mais um investimento em ações favorecedoras de mudanças nos modos de se relacionar dos professores com os alunos na escola e na melhoria da qualidade de ensino?

Como já ressaltava Vigotski (1934/1997c), as relações que são mediadas pela potência, e não pela falta, tendem a favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sobretudo pela forma coletiva de colaboração que pode promover modos individuais também colaborativos de agir no grupo. Desse modo, ao reconhecer a potência do professor, os sentimentos que estão na base da constituição dos motivos que orientarão as ações conscientes dos gestores são a **generosidade**, o **respeito e colaboração**, o que faz com que os gestores ajam.

A crença no potencial do outro e de si próprio é a base para a construção do coletivo na escola, na medida em que permite que se construa a visão de “nós”, que permitirá, segundo Placco & Souza (2010), a inserção de todos. Portanto, é preciso que a gestão também se reconheça como alguém que não sabe lidar com o que está ocorrendo, mas que está disposta a descobrir com os professores alguns caminhos. Para que essa inclusão ocorra, é preciso que a vontade se desenvolva como construção coletiva que se consolida na base da docência. Se compreendida de modo dialético, as relações deixam de ter culpados e vítimas para se configurarem como **co-responsabilização** pelo que ocorre no contexto escolar. Segundo Petrovsky (1984) a co-responsabilização é uma das características que constituem a coletividade, uma vez que se refere ao compromisso de todos e de cada membro do grupo com os objetivos a serem alcançados e os meios para tal.

Como se pode notar nas falas abaixo:

No que se refere a implicação, Adoniran diz haver um compromisso profissional de sua parte com sua função de gestor dentro da escola. Diz que pode escolher e que escolhe fazer bem feito, e que isso não é de livre e espontânea vontade, é um saber o que se tem a fazer e fazer bem feito, para que consiga estar bem consigo mesmo. [Trecho da síntese de 25 de setembro de 2010]

Camille diz que consegue perceber na equipe um desejo forte de mudança. Diz que as reuniões [do grupo de gestores com as psicólogas] demonstram esse desejo. [Trecho da síntese de 25 de setembro de 2010]

Camille ressalta que, em sua visão, é impossível que os cinco [gestores] não tenham os mesmos sonhos e objetivos [o de melhorar a escola]. [trecho da síntese do dia 30 de Abril de 2013].

Esta é a liberdade intrínseca da gestão, construir espaços que permitam diálogos que levem à superação dos problemas a partir da realidade concreta de cada unidade escolar, ao mobilizar nos demais membros da equipe o sentimento de ser capaz, de ser autor de sua realidade. Acreditamos que desse modo, os gestores acabam por assumir o que Souza (2009) já nos revelava ser uma expectativa dos professores em relação à gestão, o papel de condutor do barco. E é a atuação nestes espaços de liberdade, como alguém que se reconhece desenvolvendo uma práxis, que parece ter sustentando os motivos que deram origem ao planejamento de ações que tinham em seu cerne a transformação das relações nos espaços escolares.

No espaço dos gestores, já parecia haver um compartilhamento de significados entre os membros da equipe sobre o que precisava ser alterado na escola, a saber: o modo como as relações se estabeleciam. Contudo é no embate da tarefa planejada com a sua execução que se formará a atividade real, constituída pelas possibilidades do “engajamento de si com os outros” (Clot, 2007, p.96), e nestas interações é que emerge o sujeito, a partir das:

...discordâncias das atividades dos outros, suas próprias atividades e os objetos do mundo. Ele (o sujeito) reage a elas orquestrando da melhor maneira as capacidades de ação que elas lhe fornecem, as latitudes que lhe oferecem os obstáculos que lhe opõem (Clot, p. 102, *parênteses nosso*).

Percebe-se que os momentos em que os gestores se mobilizaram para planejar ações com vistas a promover mudanças nos modos de relação dos professores com os

alunos, foram marcados pela generosidade, pelo respeito e pela colaboração entre eles, o que os fez sentirem-se como co-responsáveis pela transformação desta situação e, a esperarem a mesma atitude dos professores. Ao se considerar que a vontade coletiva se desenvolve a partir das interações estabelecidas, pode-se pensar que sem esse movimento o que emerge são as vontades individuais. E é essa dimensão que pode ser observada nos dados abaixo:

O documento produzido pelos professores, conforme observado pela equipe gestora e pelas pesquisadoras, tomou um rumo legalista, pois os professores apontaram por meio da citação de artigos e capítulos do Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA e do código penal, quais medidas punitivas deveriam ser tomadas com os alunos que cometessem atos de indisciplina. Neste documento foram utilizados muito termos vagos no que se refere à indisciplina e os professores não apontaram saídas pedagógicas. [Trecho da síntese de 30 de agosto de 2010, os gestores colocaram como proposta em uma reunião com os professores, a busca de saídas pedagógicas que pudessem contribuir para a diminuição do que é denominado indisciplina na escola. Neste encontro foram discutidos os resultados do que foi produzido pelos docentes]

Leonardo apontou a dificuldade dos professores em implicarem-se nos processos e como eles esperam que a gestão tome ações punitivas, mas que ao serem questionados se é isso que querem, são sempre evasivos. [Trecho da síntese de 30 de agosto de 2010, em que Leonardo comenta o documento acima referido]

Percebe-se que, embora a crença no potencial do outro, a indignação e o incômodo sejam sentimentos capazes de promover ações da gestão rumo à transformação, ao se depararem com a resistência dos professores, esses se desmobilizam e voltam ao movimento de acusarem um ao outro.

Mas por que isso acontece? Não vimos defendendo que os gestores produziram ressignificações que possibilitaram o desenvolvimento de motivos coletivos que sustentaram a vontade coletiva de mudar da gestão? Se assim o é, então por que diante da primeira resistência dos professores às propostas a vontade coletiva de desmobiliza?

Parece que a co-responsabilização dos gestores leva-os a planejarem suas ações a partir do papel que atribuem para si de favorecedores das transformações dos modos de

relações entre professores e alunos, contudo é na atuação com os docentes que este papel será reafirmado, o que não ocorre. A dissonância entre o modo como os gestores se percebem atuando e a percepção dos professores sobre sua atuação conduz ao afastamento de ambos os grupos e faz com que o individualismo volte a dar o tom no modo de funcionar da gestão e da escola, como se observa nas falas abaixo:

Camille retomou a questão das soluções pedagógicas na reunião, mas os professores afirmaram não terem entendido a proposta, mas que com o pedagógico está tudo bem. [trecho da síntese de 30 de agosto de 2010]

Manoel diz discordar disso, não só pela questão da indisciplina, mas pelo aproveitamento dos alunos. [Trecho da síntese de 30 de agosto de 2010]

Os professores questionaram, ainda, a postura da gestão, sobretudo de Camille, em não suspender, transferir ou expulsar os alunos. Não raro, os professores acusam a gestão de omissão. [Trecho da síntese de 30 de agosto de 2010]

A dissonância referida revela-se também nos significados que circulam nos grupos: o que para a gestão configurava-se como investimento no potencial do professor, é configurado por eles como acusação. Nota-se, claramente, um movimento de defesa dos professores ao declararem que com a sua parte, ou seja, o pedagógico, tudo estava bem. Resposta indicando que se sentiram cobrados pelos gestores, então, se unem para se defender. Isso faz com que seja retomado o velho movimento dos “nós” e “eles”.

De um lado “nós”, os gestores, apontando para o fato de que os professores, “eles”, não entendem e não se comprometem com as propostas, e de outro, “nós”, os professores, acusando a gestão, “eles”, de omissos, ao não tomar atitudes com os alunos “indisciplinados” e impedindo, portanto, o seu trabalho. Os sentimentos que decorrem dessas interações que têm como base a depreciação do outro faz com que os sujeitos se voltem para si mesmos como modo de se proteger. Isso poderia explicar o porquê de o grupo de gestores não voltar a se reunirem para discutir novas estratégias de intervenção. Esta cisão, que tem em sua base o individualismo, inviabiliza a construção do coletivo e

tende a paralisar as ações que visam à transformação dos modos de ser, pensar e agir na escola.

Como vimos evidenciando até então, a maior crítica dos gestores aos docentes refere-se à inabilidade em afetar os alunos de uma forma positiva, de modo a despertar tanto o interesse pelo aprendizado, quanto o respeito pelo trabalho realizado por este profissional. Não seria então esperado que, quando os alunos são direcionados aos gestores pelos professores, as interações que se estabelecem entre ambos se pautassem no diálogo, no respeito, em ações pedagógicas, como modo de promover o desenvolvimento do aluno e a mudança nos modos de relações na escola? Com vistas a elucidar esta questão, aproximemo-nos do excerto abaixo:

Leonardo entra [na sala em que está ocorrendo o encontro]. Diz que um professor foi até a biblioteca onde tem um menino todo molhado [era um dia de muito calor e o menino havia se molhado no bebedouro]. O professor abordou-o com educação, mas ele não quis falar o que aconteceu e, que agora ele está todo molhado. Neste momento, o menino entra e fala algo baixinho na porta da sala da direção. Leonardo diz, já com o tom de voz alterado [e na frente de todos: o diretor, o vice-diretor e duas psicólogas]: EU PERGUNTEI PARA VOCÊ O QUE ACONTECEU, VOCÊ NÃO QUIS FALAR, AGORA FICA AÍ. EU PERGUNTEI PARA VOCÊ E AGORA VOCÊ QUER ABRIR O BICO? [O menino abaixa a cabeça, visivelmente constrangido] Adoniran diz para ligar para a casa dele para alguém vir buscar e que amanhã precisa conversar com a mãe do menino. Pediu que ela viesse até o meio dia. [...] A pesquisadora diz que acha que não precisa deste movimento todo. Adoniran pergunta qual movimento. A pesquisadora ressalta que todo ele. Do menino que está todo molhado, do professor que sai da sala e dedura o menino para o orientador, do orientador gritar com o menino, do Adoniran que manda ele embora. Diz achar que se tem que pensar um pouco, se não acaba trazendo em cadeia as coisas. Adoniran diz que cada um teve uma atitude em cadeia e que a atitude de mandar ele embora é para jogar uma pá de cal no assunto, fazer parar este movimento por hoje. Porque se não vai continuar, o professor está aí e não está na sala de aula. O Leonardo deveria estar com a gente, mas está lá fora. Diz que é tudo oportunismo. A pesquisadora diz que eles acabam reproduzindo o que tanto criticam nos professores. [Trecho da transcrição de 31 de outubro de 2012]

Camille relata que há um combinado com algumas mães de que se o aluno aprontar muito na escola, ele vai embora no meio do período, pois tem aluno que não dá, ninguém consegue controlar. Diz ainda que muitas vezes as mães, quando notam que é a escola quem está ligando, nem atendem o telefone. [Trecho da síntese do encontro de 09 de outubro de 2012].

O que se nota nos excertos é que as atitudes tomadas pelos professores de colocar o aluno para fora da sala de aula sob a alegação de indisciplina são praticadas pela gestão diante de situações inesperadas, evidenciando um paradoxo entre o que é exigido dos professores nos modos de se relacionar com os alunos e o que é praticado pelos gestores quando estas relações os incluem.

Percebe-se nas falas apresentadas que um dos motivos que sustenta a não mudança dos modos de relação dos gestores com os alunos é a crença compartilhada com os professores, mas não declarada a eles de que os problemas de “indisciplina” se resolvem afastando o aluno dos espaços em que está se manifesta. Ao que nos parece, é esta crença que está na base dos constantes movimentos de professores e gestores para afastar o aluno “indisciplinado” da escola, mas enquanto os professores os tiram da sala de aula, os gestores têm o poder de retirá-los da escola.

Isso explicaria o frequente descontrole de orientadores e professores com os alunos que, por sua vez, se apropriam deste modo de se relacionar e o reproduzem. E se por um lado esta visão sustenta o imobilismo da gestão e dos professores rumo à construção de modos criativos de se relacionar com os alunos, sobretudo pela promoção de espaços que visem a favorecer o diálogo, por outro, os alunos agem com vistas a tentar transformar as condições da escola que lhe são impostas, e essa reação aparece aos olhos dos adultos como indisciplina.

Contudo o que observamos nos excertos acima é que, diante das manifestações de atitudes inesperadas dos alunos na escola, os gestores parecem desorientados sobre como agir, e a emoção assume primazia como mediadora de suas condutas. Fogem do conflito porque não sabem o que fazer, do mesmo modo que o fazem com os professores, como podemos notar a seguir:

Falamos do caso de um aluno, que chegou até nós por outra pesquisadora do grupo que trabalha com as crianças [a pesquisadora nos informou que os gestores haviam orientado

uma mãe a fazer um boletim de ocorrência contra uma criança de onze anos que agrediu seu filho dentro da escola. Leonardo diz que não houve o B.O., mas que foi uma tentativa da escola de trazer a mãe para a realidade, pois o menino agredido ficou com uma marca no pescoço por uma semana. Leonardo diz que até pode ter sido uma atitude antipedagógica, mas que foi uma tentativa da escola. Dissemos que um B.O. para uma criança de onze anos marca muito, sobretudo para este aluno que já tem um estigma. Pedimos para conversar com o menino como forma de entender o que se passa com ele e ajudá-lo, assim como à escola, que encontra dificuldades reais no trato com esse aluno. [Trecho da síntese de 30 de agosto de 2010]

Adoniran diz que quando alguém entrou em sua garagem e encostou uma arma em seu pescoço, pensou que não daria tempo para mais nada, que foi isso aí que ele criou. Mas também não dá quando a fulaninha foi ao banco, e o ladrão roubou o cartão dela. Não dá para ela sentar, chorar, espernear e ficar uma semana sem trabalhar porque tá traumatizada psicologicamente. Tá traumatizada com o quê? Com o que ela criou? [Trecho da transcrição de 31 de outubro de 2012]

Os modos de resolver os problemas evidenciados nos excertos acima não são privativos desta equipe de gestores, mas apropriados do social. Os discursos que transformam os alunos em um caso de polícia ou de médico e atribuem aos professores a inabilidade de lidar com esses alunos, seja pela má formação, seja pelos baixos salários, seja pelas condições precárias de trabalho acabam por construir a imagem de uma escola impotente diante da realidade concreta em que está inserida e é incapaz de promover o desenvolvimento das novas gerações. Visão que tem sido amplamente difundida nos meios acadêmicos, como vêm demonstrando e criticando sistematicamente autores como Collares & Moysés (2013), Patto (1994), Guzzo (2008) e Marinho-Araújo (2015); Souza (2009).

E nos parece que os trechos acima revelam como esses discursos orientam o foco dos sujeitos para **a impotência, a incapacidade e a constatação** de que a escola pouco ou nada pode fazer por esses jovens, e compreendida desta forma, essa instituição, como criação humana, perde a sua virtude de, como afirma Barbosa & Souza (2012), preparar as novas gerações para a inserção na sociedade de um modo protegido. O que parece que os gestores desconhecem e que sustenta as suas reações com vistas ao não enfrentamento

dos conflitos em relação aos alunos é o enorme potencial transformador da sociedade que a escola tem quando se orienta por ações que tenham em seu cerne o coletivo.

É importante sinalizar que não queremos dizer com isso que o aluno não deva se submeter às regras da escola, visto que como instituição, a normatização é necessária para orientar a convivência coletiva. Mas ao considerarmos que crianças e jovens estão em processo de formação, e que os adultos da escola são os anfitriões, parceiros mais experientes, responsáveis por lhes apresentar o legado da cultura humana, pressupomos o domínio e a submissão como dois lados de um mesmo processo. Porém defendemos que esta inserção deve ser feita pela via do respeito, que não significa ser bonzinho, ao contrário, é necessário ser firme em muitas ocasiões, o que não se confunde com humilhação, exposição e diminuição do outro diante de si próprio e dos demais, situação que, infelizmente, vimos presenciando e intervindo nestes anos de trabalho na escola e que não contribuem para a superação dos desafios que se impõem à educação pública no Brasil.

O que caracteriza um grupo como coletivo, nas palavras de Petrovski (1984) são as relações interpessoais mediadas pelo “conteúdo socialmente valioso e pessoalmente significativo da atividade conjunta” (p.37), o que só pode se dar por meio do compartilhamento de objetivos, desejos e valores, base em que se constitui a atividade. Isso parece explicar o porquê de apesar das boas intenções dos gestores e de tentativas para promover mudanças, suas ações não se constituem de modo consistente e persistente. E diante das tentativas infrutíferas e da sua própria impossibilidade de agir de modo diferente, os gestores recuam, e os sentimentos de tonalidades negativas em relação a si próprios e aos outros, tais como medo, ressentimento, frustração, decepção e tristeza sustentam e constituem os motivos que estão na base da escolha de se permanecer do jeito que está voltam a emergir e assumir prevalência, como vemos abaixo:

Adoniran fala da resistência dos professores ao novo e que em sua opinião essa resistência vem de uma inabilidade em lidar com a própria vida [trecho da síntese 10 de maio de 2010].

Leonardo diz que os professores precisam dessa fala, de culpabilização do aluno para se fortalecer, para lidar com a sensação de impotência que sentem ao não conseguirem criar estratégias que promovam o aprendizado do aluno. [trecho da síntese de 20 de setembro de 2010].

Nota-se a imagem que os gestores têm dos professores como inábeis e impotentes para transformar a própria prática. O que estaria na base da recorrência deste discurso? Por que na luta de motivos voltam a assumir prevalência os de caráter individualizantes? E a crença no potencial do outro?

Souza & Placco (2010b) nos ajudam a compreender a inversão dos motivos que sustentarão a ação ao afirmar que há pessoas dentro do grupo de trabalho que são denominadas de juízes legítimos, e são aqueles a quem, por reconhecimento e respeito, atribui-se importância às avaliações que fazem das ações do outro. Se concordarmos com a visão dos gestores de que o aluno não aprende porque o professor não ensina como deveria, então parece legítimo conceber que as constantes resistências dos professores revelam a inabilidade dos gestores para articular e conduzir de modo adequado as relações na escola que se constitui em sua principal função (Placco, Almeida & Souza, 2011; Paro, 2015)

Como afirma Vigotski (1931/1995b), nas condições em que os sentimentos de tonalidades negativas assumem prevalência, é a vontade coletiva que permitiria enfrentar e superar as contradições que caracterizam as relações de modo persistente, por meio da construção de motivos também coletivos. Por isso, podemos notar na escola uma prevalência de atos volitivos, que se caracterizam pelas constantes mudanças de direção e movimentos, assim como pela sua fluidez e desmobilização, após cada ação executada em busca de se alcançar um objetivo.

Isso faz com que os gestores retomem a velha dicotomia dos “nós” e “eles”, e paralisam, ao menos temporariamente, os investimentos rumo à promoção de mudanças nos modos de lidar com os conflitos na escola, voltando-se mais uma vez para o atendimento das “emergências” que emanam do cotidiano.

Esse movimento de investidas em novas ações, abandonadas na sequência, promove a constante sensação na escola de que as coisas quase acontecem, de que se está à beira do salto que permitirá superar as condições concretas que a caracterizam, salto que, via de regra, não se efetiva. Percebe-se, na escola, por um lado, a capacidade de se produzir tensões que são necessárias para a mudança, mas por outro lado, fica evidente a fuga dos confrontos necessários para sua efetivação.

Adoniran e Manoel estavam tocados com a reação de uma professora do período intermediário que havia questionado, de modo mais agressivo, o fato de o período vespertino ter sido dispensado e elas terem que trabalhar por causa do problema com as faxineiras. Eles a viam como uma professora com quem podiam contar sempre, mas o modo como ela reagiu os surpreendeu, porque os colocou em uma posição de opressores, como se houvessem tomado a decisão de manterem o horário delas propositalmente. [Trecho da síntese de 03 de maio de 2010. Referindo-se ao fato de ter obedecido a uma ordem da secretaria de dispensar as professoras do turno da manhã, mas não as do turno da tarde]

Adoniran disse que, desde a sua entrada, muitas coisas mudaram na escola, contudo nunca ouviu um elogio, mas todo dia ouve críticas. [Trecho da síntese de 04 de outubro de 2010]

Percebe-se que os movimentos de conservação do instituído na escola assumem prevalência sobre os de transformação. Acreditamos que uma possível explicação estaria na luta de motivos deflagrada por estes movimentos: é preciso escolher entre se produzir a vontade coletiva para avançar ou permanecer na zona de conforto para sobreviver neste complexo contexto.

Os gestores, como apontado na caracterização dos sujeitos, são profissionais experientes, logo, sabem que ao se superar um desafio, outros se apresentarão. Parece-nos que o que está na base desse imobilismo é o **conforto**, ao ter que optar entre a

superação e a conservação, os gestores cedem às pressões dos professores e optam por ficar onde estão e voltam apenas a constatar o que acontece, sem, contudo, persistir no que havia sido planejado para a superação dos desafios. Observe-se o trecho a seguir:

Leonardo diz que isso [ajudar os professores no controle da sala de aula] deixou de ser urgência para ser rotina, e que é aí que se perde o que é prioridade, pois o que é importante deixa de ser feito. [Trecho da síntese de 09 de outubro de 2012]

Camille diz que às vezes o professor tira da sala e outras vezes o professor vai até a coordenação para pedir ajuda, pois tem dois sétimos anos que são impossíveis (sic) este ano na escola, que são incontroláveis. Que se ela não fizer intervenção nem o melhor professor consegue controlar. A pesquisadora pergunta o que Camille faz para conseguir controlar. Camille diz que tira da sala, chama para conversar e algumas vezes liga para mãe e manda o aluno embora da escola porque senão não dá, eles não têm limites. [Trecho da síntese de 09 de outubro de 2012]

Talvez motivados por preservarem suas autoimagens de profissionais competentes, sua autoestima e relações mais harmônicas com os professores, o que se percebe é uma constante **fuga do centro do conflito** e, conseqüentemente, um desinvestimento em modos mais criativos de se estabelecer as relações na escola, que poderiam promover a melhoria da qualidade de ensino. Nessas ocasiões, a resolução das “urgências” assume o papel de autodefesa na medida em que permite aos gestores afastarem-se das tensões dos conflitos centrais ao mesmo tempo em que “atendem” a ânsia dos professores de sentirem-se apoiados. (Placco, Almeida & Souza, 2011)

Este modo de funcionar dos gestores não deixa margem para o investimento nas ações planejadas e intencionais, e o que acontece, via de regra, é o abandono dessas. Sendo assim, não se age para, propositalmente, resolver o principal conflito dessa escola, que é o de lidar com a impotência que tem sido vivenciada ano após ano pelos profissionais por não conseguirem ensinar seus alunos e superá-la. Ao contrário disso, reage-se às demandas do cotidiano e transformam tudo o que acontece na escola em “problemas urgentes a serem solucionados” (Dugnani & Souza, 2011; Petroni & Souza,

2014). Nestas condições, a vontade não se desenvolve, pois, como afirma Vigotski (1931/1995b, p. 291), “*a conduta de um homem que carece de intenção determinada está à mercê da situação*” [tradução nossa].

É importante destacar que este não é um modo de funcionar privativo da escola, mas caracteriza a sociedade atual como um todo. Segundo Bauman (2008), estamos vivendo o que denomina de sociedade de consumidores, em que as pessoas teriam a pressa como motivo que sustenta dois movimentos contraditórios e concomitantes: o “de adquirir e juntar e o de descartar e substituir”. (p. 50). Nas palavras do autor:

Na sociedade de produtores, a advertência que provavelmente mais se ouvia depois de um falso começo ou uma tentativa fracassada era “**tente outra vez, mas agora de modo mais árduo, com mais destreza e dedicação**” – mas não na sociedade de consumidores. Aqui, **as ferramentas que falharam devem ser abandonadas, e não afiadas para serem utilizadas de novo com mais habilidade, dedicação e, portanto, com melhor efeito**. Assim, quando os objetos dos desejos de ontem e os antigos investimentos da esperança quebram a promessa e deixam de proporcionar a esperada satisfação instantânea e completa, eles devem ser abandonados – junto com os relacionamentos que proporcionaram um “bang” não tão “big” quanto se esperava. **A pressa deve ser mais intensa quando se está correndo de um momento (fracassado, por fracassar ou suspeito de fracasso) para outro ainda não testado** (2008, p. 51, grifo nosso).

O urgente e o novo colocado deste modo excluem o planejado e intencional, e diante de tal condição, qual é o espaço para ser autor e responsável pela sua prática que os gestores e os professores encontram na escola? Como vencer o medo de continuar amadurecendo projetos de forma crítica, avaliar as suas possibilidades e limitações,

reajustar o que for necessário dentro deste contexto tão individualizado e individualizante?

Já mencionamos que a idealização do outro parece estar na base dos processos geradores dos motivos que sustentam a escolha por se permanecer onde está. Mas o que se idealiza? Aproximemo-nos da fala abaixo:

Adoniran diz que esse movimento é corriqueiro, quando se leva algo pronto é autoritário e, quando se pede sugestão de como fazer, ninguém sabe dizer. Uma das pesquisadoras pergunta se ele acha que os professores não sabem o que querem, e Adoniran diz que eles querem manter esse clima de não responsabilização. (Trecho da síntese de 10 de maio de 2010)

Manoel diz que muitos professores, além de resistirem às formas de registro, burlam o sistema para garantir que a criança “tenha um desenvolvimento”. Tanto Leonardo quanto Manoel mostram-se a favor das avaliações e dizem que os professores têm que ter claro para eles quais os impactos das mesmas no seu trabalho [Trecho da síntese de 30 de abril de 2010].

Parece-nos que os gestores idealizam os professores e alunos como seres **passivos** que não resistirão ou questionarão as suas propostas. Isso parece decorrer também da idealização de si mesmo como alguém que poderá, sozinho, a partir de suas ideias e esforços, solucionar os problemas da escola. Reconhecemos que estes modos de agir e pensar são produzidos, incorporando-se aspectos que estão para além dos muros da escola.

Clot (2007, p.96) afirma que o trabalho é um “engajamento de si com os outros”, e se constitui por meio de tensões e contradições que emergem da relação do “eu” com o “outro”. E parece ser justamente o ponto de intersecção entre o que foi planejado pela gestão e a sua execução com o grupo de professores que resistem a sua ação e que levam os gestores a justificarem a ineficiência de suas ações pela **culpabilização do outro**, movimento que concorre dialeticamente com **o reconhecimento de si e do outro**, em que

o primeiro se configura como um entrave aos processos de mudanças, e o segundo como seu potencializador. É sobre eles que se discorre no próximo subitem.

4.1.2 Culpabilização do outro x Reconhecimento do outro

No mais, mesmo, da mesmice, sempre vem a novidade.
Guimarães Rosa

Na idealização do outro pudemos identificar o movimento da gestão em atribuir aos professores a culpa pela falta de mudanças na escola. Mas há, ainda, segundo a gestão, outras inadequações nas atitudes dos docentes que atrapalham o trabalho na escola:

Adoniran diz que na hora que se pensa em termos de coletivo, em desenvolver o coletivo aí começa a pegar, aí começa a ficar difícil. Porque está parecendo que além de ser próprio do ser humano o desejo do bem-estar próprio, parece que dentro da instituição isso se torna muito mais perigoso. O importante para ele [o professor] é resolver o nervosismo dele de sala de aula que está acontecendo, coisa que ele não teve capacidade de fazer dentro da sala. [Trecho da transcrição de 31 e outubro de 2012, referindo-se ao fato de um professor ter interrompido a reunião pedindo ajuda ao orientador pedagógico, pois um aluno tinha entrado na sala de aula completamente encharcado porque estava muito calor e ele havia se molhado nos bebedouros da escola]

Manoel diz que os professores não perceberam ainda que as formas de avaliação implantadas pelo governo são cruzadas e acabam por avaliar o trabalho do professor. Diz ainda que muitos professores além de resistirem às formas de registro, burlam o sistema, para garantir que a criança “tenha um desenvolvimento”. Tanto Manoel quanto Leonardo, dizem ser a favor das avaliações e que os professores têm que ter claro para eles quais os impactos delas no seu trabalho [Trecho da síntese do encontro realizado em 30 de abril de 2010].

Nota-se uma visão bastante depreciativa dos gestores em relação aos professores, parece-nos que eles se colocavam como observadores de fora, julgando e apontando para o que consideravam serem falhas dos docentes, esquecendo-se de que falavam da equipe que deveriam articular, portanto, também constituem e fazem parte dela.

Ao considerarmos, a partir da lei geral do desenvolvimento de Vigotski (1930/1991b), que toda mudança só pode ocorrer nas e a partir das internalizações das relações empreendidas entre os sujeitos e o social, parece-nos inevitável perguntar: como seria possível os gestores investirem em ações transformadoras tendo uma visão tão depreciativa de sua equipe? E ainda: Como os professores poderiam dialogar com uma gestão que os vê desta forma?

Mesmo que os gestores não revelassem aos professores tão claramente quanto em nossos encontros suas impressões sobre eles, é importante considerar que, como afirma Souza (2005), as interações circulam e acabam por manifestar, ainda que de modo velado, o que está na base dos modos de agir. Sendo assim, a forma como a equipe gestora via os professores influenciava como agiam com eles, e as ações acabavam por revelar aos professores o que as palavras não declaravam, como notamos abaixo:

Leonardo diz que mesmo quando há uma proposta [referindo-se às propostas de inovações pedagógicas oferecidas pela gestão], que os professores concordam em realizar, não se desenvolve, não segue um caminho, ficam presos ao conteúdo, em como vão passar esse conteúdo sem ser da forma tradicional. Isso faz com que nem conteúdo nem outras coisas aconteçam. Uma das pesquisadoras disse que, apesar disso, há um movimento dos professores que precisa ser olhado [referindo-se às constantes negativas dos professores em realizar diversas propostas da gestão]. Leonardo falou que fica desgastado com as discussões. [Trecho da síntese de 13 de setembro de 2010]

Adoniran diz que os professores percebem a escola como um espaço onde podem dizer o que quiserem e como quiserem, pois, a escola é o único lugar onde não há consequências. Uma das pesquisadoras questiona se realmente não há consequências, e Adoniran diz que não. A outra pesquisadora pergunta sobre as consequências da ordem das relações, e Adoniran diz que existem, mas que são muito voláteis [trecho da síntese de 03 de maio de 2010].

Adoniran exemplifica com um caso que ocorreu na entrada dos professores, quando ele queria que um professor fosse trabalhar, que se ele fala “Meu filho, você tem horário para trabalhar, a Prefeitura te paga para esse horário” ia ser chato, então ele se sente obrigado a falar “Meu filho, você já arrumou as suas coisinhas? Então vamos trabalhar. ” E o professor diz que vai encher a garrafinha d’água, e Adoniran responde que não vai brincando, tirando a garrafinha da mão dele e dizendo: vamos embora para a sala. E isso, quando na maioria das vezes ele está com paciência, mas e quando não está? Como é que você dá conta disso? E você só fala aquilo que é a realidade, nem mais nem menos. [Trecho da transcrição do dia 17 de setembro de 2013]

Wallon (1979 p. 174) ressalta que para que se constitua um grupo é preciso que seus membros “compreendam os outros e a si mesmos como tendo traços e interesses comuns”, se isso não ocorre, o grupo se configura a partir do que o autor denomina de “nós outros”. E é o “nós outros” que vimos se constituindo nas interações entre gestores e professores, visto essas serem permeadas pelo **descrédito** e pela **desconfiança**, o que

desperta nos professores a necessidade de se defender, e se afastar do grupo é um modo de se preservar, movimento que tem se caracterizado como constante na escola.

Charlot (2013) chama a atenção para os perigos que envolvem as idealizações atribuídas aos profissionais da educação, que são descritos ora como vítimas, mal pagas e com excesso de trabalho ora como heróis, que superam toda e qualquer adversidade. Estas representações parecem ganhar força quando se trata da gestão, uma vez que essa, como afirma Paro (2015), é comumente apontada como a única responsável pelos resultados da escola, destacando-se aqui a figura do diretor.

Gestores e professores devem ser compreendidos como profissionais comuns, que têm limites, possibilidades, angústias, alegrias, cansaço e necessidade de descanso, e como tal, a necessidade de sobreviver no ambiente de trabalho assume prevalência em relação aos objetivos vinculados ao desenvolvimento dos alunos. (Charlot, 2013)

Ao vivenciarem, recorrentemente, a **frustração** diante da ineficiência de seus esforços empreendidos para tentar transformar a escola, objetivada no constante rechaçamento das propostas pelo grupo de professores, os gestores vislumbram as possibilidades de mudanças como excessivamente ameaçadoras; por terem que colocar à prova a sua capacidade de articular as ideias e direcionar o grupo para um objetivo comum, função primordial da gestão (Placco, Almeida e Souza, 2011) e conviver com a possibilidade de fracassar novamente nestas investidas. Esses fracassos não passam despercebidos pelos gestores e geram mal-estar físico e psicológico, como podemos notar abaixo:

Manoel diz que quando a situação exige uma tomada de decisão, Leonardo adoece. [Trecho da transcrição do dia 20 de Setembro de 2011].

Adoniran diz que se for bater de frente [com os professores], já vai se desgastar, já vai mexer com a sua saúde que não tem nada a ver com este teu trabalho. Mas não faz porque tem uma série de embates que sabe que vai prejudica-lo. É extremamente complicada esta coisa desta aplicação. [Trecho da síntese de 31 de outubro de 2012]

Parece que a escolha de fugir do centro do conflito é sustentada pela autopreservação, e é isso que faz com que os gestores assumam a posição de expectadores, narradores e juízes dos porquês das mazelas da escola e também provoca o seu imobilismo. Esse emerge também em suas concepções, nas complexas relações com outras instâncias e se revelam de diversas formas, como eles afirmam nos trechos abaixo:

A pesquisadora comenta sobre a situação de qualidade x quantidade que permeia as escolas públicas; Leonardo e Manoel concordam com essa realidade, dizem que os secretários e os Núcleos de formação³⁵ sabem da situação das crianças fora da escola. Leonardo ressalta a perversidade das políticas que colocam na escola a responsabilidade de suprirem as vagas, mesmo sem ter estrutura. Diz que vira um círculo vicioso, a mãe tentando arrumar vaga para o filho e a escola tentando atender a demanda. Leonardo diz que a prefeitura precisa construir escolas, que não há como dar suporte à demanda com o número de escolas que há no município. Manoel diz que as escolas estaduais estão encaminhando seus alunos portadores de necessidades especiais para a escola municipal [na qual se desenvolveu este estudo], dizendo que eles têm uma excelente infraestrutura. Leonardo diz que eles não dão conta de atender as demandas e nem têm esta infraestrutura de que o estado está se desresponsabilizando e que as políticas são feitas para não funcionarem, pois acabariam com uma série de mazelas nas questões políticas. [Trecho da síntese do encontro realizado em 30 de Abril de 2010]

As falas de Leonardo e Manoel ressaltam a perversidade e desresponsabilização dos agentes do Estado envolvidos no cumprimento das políticas públicas. A implantação de tais políticas está submetida ao cumprimento de diversas etapas, das quais duas destacam-se por se configurarem como impossilitadoras da objetivação de tais projetos: o financiamento das condições concretas que permitam a execução do que foi proposto e a descentralização do poder para que todas as esferas envolvidas tenham uma atuação participativa neste processo. Destaca-se, portanto, que a sua implantação e eficácia

³⁵ Os Núcleos de formação neste município estão divididos conforme as regiões geograficamente definidas pela política de descentralização do município estudado. São eles: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste, e compreendem as Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além das Escolas Particulares e Instituições situadas em suas áreas de abrangência. Esses núcleos são dirigidos pelos representantes regionais, que têm como objetivo assegurar a descentralização e a implementação das políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino em que a pesquisa foi desenvolvida. Supervisores Educacionais e Coordenadores Pedagógicos compõem a Equipe Educativa de cada núcleo, atuam de forma participativa, acompanham, assessoram e asseguram o cumprimento das ações cotidianas das unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino.

derivam de ações coletivas e orquestradas que levarão ao avanço do que está sendo proposto.

Mas não é o que revelam as falas de Leonardo e de Manoel, ao contrário disso, o que se nota, mais uma vez, é um processo de culpabilização do outro pela atribuição de responsabilidades às unidades escolares, que são, na verdade, políticas e sociais. E parece ser desse modo que a unidade escolar passa a tomar para si a responsabilidade pelo atendimento de uma demanda que não comporta algo indiscutivelmente concreto, a sua limitação de espaço físico e de números de professores. Assim, surge um movimento de “dar jeitinhos” e “abrir exceções”, que em nada contribuem para a superação dos conflitos, além de causar animosidades com os professores que se ressentem, com razão, ao receberem em uma sala, já normalmente cheia, mais um aluno.

A nosso ver, esse modo de agir da gestão tem origem na interação que estabelecem com os pais e com os agentes dos órgãos da Secretaria da Educação. No que concerne aos pais, muitas vezes, são os gestores que têm um contato direto com os que tomam para si a responsabilidade de conseguir uma vaga para seus filhos nas unidades escolares, em uma humilhante peregrinação de escola em escola, e que se agrava no caso de filhos portadores de necessidades especiais, como destaca Leonardo. E são também os gestores que, ao tentarem mostrar para a Secretaria a sua impossibilidade de atender as demandas que chegam até eles, se deparam com os discursos de transferência destas responsabilidades para as unidades escolares pelos Secretários de Educação e agentes dos núcleos de formação.

Diante disso, parece que o círculo vicioso que Leonardo menciona refere-se a algo mais profundo do que a busca de vaga pelos pais e às tentativas de arrumar estas vagas pela gestão escolar. A nosso ver, esse movimento refere-se a uma busca individual e pontual para tentar resolver os problemas imediatos que os acometem, como modo de,

mais uma vez, se auto preservarem, tentando se proteger dos sentimentos de humilhação e solidão que vivenciam ao tentarem transferir esta responsabilidade a quem é de direito, os agentes da esfera pública.

Mas os gestores sabem tanto de seu imobilismo quanto das responsabilidades do cargo que assumiram. E diante disso, se enfrentar os conflitos traz consequências ocasionadas pelo desgaste de ter que lidar com o clima belicoso que se instala entre eles e os demais atores escolares, nestes momentos, não os enfrentar também as trazem, só que de outra ordem. Para elucidá-las, aproximemo-nos do trecho abaixo:

Adoniran diz que o que se torna mais triste de tudo [referindo-se ao fato de saber o que se tem que fazer e não realizar] é o profissional que se é. Que se torna o pior profissional porque sabe como tem que fazer.... Adoniran diz que um dia, nesta rede, também já foi extremamente correto como o Manoel, que eles (os outros) venceram e que o sinal está fechado para nós. Diz que é um sofrimento porque tem consciência que aquele que não tem consciência não tem sofrimento, só existe o oportunismo. E vai passando por coisas que não consegue mais explicar. A sua insatisfação, sua insatisfação consigo mesmo que de repente começa a ocupar, principalmente na direção de escola, uma posição muito difícil. [Enquanto Adoniran fala os demais membros da equipe ficam em silêncio olhando para o chão e fazendo um sinal afirmativo com a cabeça, como que concordando com as palavras de Adoniran. Trecho da síntese de 31 de outubro de 2012].

Adoniran diz ter consciência de sua atitude omissa e de imobilismo em relação aos professores e as suas funções como gestor da escola. Fala do quanto isto lhe causa sofrimento. Poderíamos dizer então que Adoniran está de tal modo tomado pelo sofrimento, que ao contrário do que declara não está consciente de sua condição, mas alienado nela, uma vez que a consciência que diz ter não é capaz de mobilizar a sua ação?

Segundo Clot (2014), a consciência, compreendida como o próprio sistema psicológico, constitui-se por meio das novas relações que são estabelecidas entre as funções psicológicas superiores, a partir de movimentos que são deflagrados pela interação entre o social e o sujeito. Esse último é mobilizado, a partir das experiências que tem com o social, a ressignificar e atribuir novos sentidos àquilo que foi vivido, em um processo mediado por signos, sobretudo pela palavra, internalizando as experiências

do real de um modo singular. Vista deste modo, a consciência é compreendida como relação.

E é isso que nos leva a pensar que Adoniran tem consciência sim de sua situação, mas como afirmam Souza & Andrada (2013), a consciência se desenvolve por níveis, e se por um lado Adoniran tem consciência de seu imobilismo e de sua omissão, por outro ainda não consegue perceber o quanto esta clareza começa a desmobilizar os motivos que sustentam sua inação. Segundo as autoras, não há consciência sem atribuição de sentidos, mas nem todos os sentidos atribuídos à experiência são acessíveis à consciência.

Acreditamos que sejam esses sentidos que ainda não foram mediados pela palavra e, por isso, não acessíveis à consciência a que Adoniran se refere quando diz: “Você vai sentindo uma coisa que não consegue explicar”. Não consegue explicar tampouco parar de sentir. Mas quais são as coisas sem explicação que Adoniran sente?

Adoniran, ao declarar o seu sofrimento pela insatisfação que tem consigo mesmo para agir na gestão, dá indícios de quais são as coisas inexplicáveis que sente. Como vimos mostrando no decorrer desta análise, a culpabilização do outro cumpre o papel de preservar, física e psicologicamente, os sujeitos. O que Adoniran começa a sentir e não consegue ainda explicar é o fato de que o imobilismo não está cumprindo o seu papel que é o de preservá-lo, física e psicologicamente, mas ao contrário disso, tem aumentado o seu mal-estar, e a insatisfação que antes era direcionada ao outro, por meio da culpabilização, passa agora a ser direcionada a si mesmo, pois não se trata da rejeição do outro às suas ações, mas da sua falta de ação. Os motivos que eram fortes e sustentavam a culpabilização do outro perdem força, uma vez que o imobilismo não cumpre mais a sua função ao gerar sentimentos com tonalidades negativas que prevalecem sobre a ameaça de se investir em algo e ser rejeitado.

Outro fator que queremos destacar é o espelho que Adoniran coloca diante de si quando se compara a Manoel, dizendo que um dia nessa rede já foi tão correto quanto ele. Como afirma Souza & Placco (2012), ao realizar o julgamento de outrem ao mesmo tempo se realiza o julgamento de si mesmo, e é o que parece que está mobilizando Adoniran neste momento. Aproximemo-nos da fala de Manoel:

Manoel diz que concorda com Adoniran, que essa é uma característica do serviço público (referindo-se ao fato dos professores sentirem-se ofendidos por serem cobrados pela gestão das tarefas que deveriam ser realizadas e que não foram feitas). Que se vê coisas que na iniciativa privada jamais aconteceria. Diz que isso tem em todo serviço público, mas que na cidade em que é realizada a pesquisa isso é exagerado, que há um comportamento do servidor de não aceitar que se cobre as atribuições dele, mas que tem que se continuar tentando [...]. Adoniran diz que é isso, que é para a pesquisadora escrever o que foi conversado e pensar sobre o que foi dito [trecho da síntese de 31 de outubro de 2012].

Notamos, no excerto acima, que Manoel é **solidário** com o sofrimento de Adoniran, reafirma que as coisas parecem ser mais complicadas na rede em que atuam e fala isso com propriedade uma vez que já trabalhou em outras redes municipais, mas não é complacente com Adoniran, valoriza o seu esforço até então, reconhece o seu sofrimento, mas é enfático ao afirmar que é preciso continuar tentando. Esse apoio à legitimidade do sofrimento de Adoniran e a **não complacência** de Manoel parecem ser o que possibilita a inversão do movimento de culpabilização do outro para o reconhecimento de si e do outro.

Segundo Clot (2014), toda ação contém uma não ação, a ação se caracteriza como tal por ter sido a escolha que venceu dentre as diversas possibilidades de escolha sustentadas pelos variados motivos que emergem da relação do sujeito com sua realidade concreta. Ocorre que o não realizado não deixa de existir, tampouco aniquila os motivos que não saíram vencedores naquele momento. O não realizado passa a interferir na ação vencedora, a se apresentar ao sujeito na forma das diversas possibilidades do que poderia ter sido. E é isso, a nosso ver, que possibilita a inversão do movimento de culpabilizar o

outro. Adoniran tem consciência do que faz, mas não do porquê o faz, e é Manoel que revela a ele que há a possibilidade de se fazer diferente, o que faz com que Adoniran sintasse valorizado e reconhecido, o que deriva em motivos para voltar a investir. Ao pedir à pesquisadora que anote e pense no que foi dito, Adoniran diz a si mesmo que é preciso pensar em novas formas de agir, e eis Manoel dizendo que é possível e urgente.

Como já afirmamos acima, a ignorância tem seu par dialético na consciência, e é a partir das relações com o outro que estes movimentos se alternam. Para elucidar esta afirmação aproximamo-nos das falas abaixo:

Manoel se lembrou de outro aluno e de como o trabalho realizado com ele pela escola surtiu efeito. Diz que foi difícil e que ainda continua sendo [trabalhar com o menino], mas se olhar para quando ele entrou e para hoje percebe-se o avanço [falando da satisfação de conseguir perceber os avanços da escola em relação a alguns assuntos, neste momento Manoel usa o desenvolvimento do aluno para exemplificar. Trecho da síntese de 30 de agosto de 2010].

Então é muito mais fácil você ir trabalhando no dia a dia com o aluno. É a única coisa que te dá uma tranquilidade de consciência. Quando se pega um aluno e tenta mostrar um ponto de vista para ele de qualquer forma ou bravo, ou não, mas você fez. E de repente você para, pensa e fala: que bom eu fiz aquilo que minha consciência mandou [trecho da síntese de 31 de outubro de 2012].

Agora, quando o pessoal aqui critica, deseja que a criança não esteja na escola, ou quando fala assim: hoje é o dia da bruxa, e eu vou colocar o desejo no caldeirão da bruxa e ela vai fazer o que a gente desejar. O professor diz assim: eu vou pedir que ela elimine os vinte e cinco. Só que ela não pensa que se eliminar os vinte e cinco tem que eliminar ela também, porque se não tiver aluno não tem escola. [Trecho da transcrição de 31 de outubro de 2012]

A percepção dos gestores sobre as vivências que decorrem das interações que são estabelecidas como os alunos, não pela via da punição, mas pela via do **investimento no outro, do diálogo e do respeito** parece ser permeada por afetos de tonalidades positivas, tais como **sentimento de dever cumprido e satisfação pela objetivação do trabalho**. Isso possibilita que eles reorganizem suas vivências pessoais em relação aos conceitos sociais acima discutidos, potencializando a identificação de cada membro da equipe e de

todos com os valores positivos que, a seu ver, também constituem a escola, como que já vimos demonstrando no decorrer desta análise.

E é isso que faz com sejam capazes de agir em vez de reagir e que parece sustentar as escolhas de: dialogar em vez de punir; aproximar-se em vez de afastar o aluno. Essas ações ganham força assim que os gestores passam a atribuir também para si o papel de educadores, construindo uma unidade entre administrativo-pedagógico e ampliam a compreensão de que suas ações, assim como a dos professores, têm consequências educativas (Paro, 2015). Esse movimento mostra-se extremamente importante no enfrentamento dos conflitos, pois permite que os sujeitos desvelem e tomem conhecimento do que antes era ignorado pelos diversos motivos já discutidos anteriormente: a importância da gestão como favorecedora de possibilidades que potencializam o desenvolvimento humano.

E é o desenvolvimento desta capacidade que possibilita a constituição do que Wallon (1979) denomina de “nós todos”. Nos grupos que se identificam desta forma, a **solidariedade e a responsabilidade** pelos resultados é a característica predominante e possibilitam que seus membros sintam-se à vontade para expor suas fraquezas, como podemos notar na fala abaixo:

A pesquisadora pergunta a Adoniran se ele não acha que o resultado da provinha Brasil mostra que a escola também pode ser prazerosa [a escola tinha conseguido superar a meta estabelecida para ela]. Adoniran diz que não, que acha que se deve ter calma. A pesquisadora pergunta então se o resultado indica, também pode indicar que a aula também pode ser boa. (Segue um tempo de silêncio) Adoniran diz que no exato momento fica difícil responder, porque ele está vivendo a realidade e não consegue separar os conceitos que já tem em sua cabeça e que viram pré-conceitos e, portanto, fica difícil de falar. Mas diz que ele ainda fica esperando. Se daqui há um tempo ele voltar e dizer que aquilo lá foi bom, foi ótimo, foi um indicativo de que a coisa não está tão perdida assim, mas no exato momento a única coisa que lhe passa é ter calma, esperar, deixar andar mais um pouco para ver o que é que aconteceu. Mesmo porque eles já estão acostumados com o ruim, com o resultado que vem mal, e na hora que aparece alguma coisa boa você para e pensa: o que foi que eu fiz para isso mudar? O que o fulano mudou para que isso mudasse? E de repente você não vê, não percebe nada de imediato e fica esperando para

deixar caminhar mais um pouco, planejar o que se vai fazer. [Trecho da transcrição de 17 de setembro de 2013]

Manoel fala de um professor do grupo como um exemplo E que o Leonardo e ele não sabem mais o que fazer, que parece que o professor não tem vontade ou disposição, que não muda de jeito nenhum. Mas se pensar em uma outra professora que deu aula de matemática, que chegou em 2011, e que na época os sétimos anos eram terríveis de indisciplina, de ter que mandar aluno para casa, e ela chegou no mesmo ritmo dos outros [referindo-se aos mais antigos], até que foi fazer um curso fora da rede e mudou completamente. Ela passou a lidar com os conflitos e resolvê-los em sala de aula de outra forma. Teve abertura para fazer a mudança, a vontade de fazer que alguns não têm, porque já estão aí há quase 30 anos... Adoniran diz que tem esse lance, os mais novos estão bem mais abertos à mudança do que os mais antigos, que não pensam em mudar mesmo. Manoel diz não acreditar nisso, que é preciso que eles [os gestores] comecem a pensar a formação, pois a seu ver a mudança da professora está relacionada a isso [Trecho da transcrição de 17 de setembro de 2013]

Como destaca Wallon (1979), os grupos não se unem apenas pelos laços afetivos. Essa assertiva ganha relevância ao considerarmos que os participantes são profissionais da rede pública de ensino, que escolheram seus locais de trabalho por diversos fatores, mas não se inclui o conhecimento prévio da equipe com quem trabalhariam. Deste modo, o que aproxima este grupo são as relações mediadas pela tarefa e as possibilidades criativas de desenvolvê-las a partir da construção de novos modos de agir constituídos social e historicamente. Neste sentido, a priorização de ações planejadas e organizadas orientadas pelo devir permite que o sujeito “determine sua maneira de viver e seu comportamento, que mude suas ações e as oriente, libertando-se das dominações da situação concreta (Vigotski, 1925/1998, p. 229).

Não é a execução da ação planejada que se configura como um fator que contribui para os processos que favorecem as mudanças, mas a possibilidade que se abre nestes momentos para que os sujeitos vivenciem, de forma segura, o embate e questionamentos às suas ideias, não como aniquilamento, mas como construção coletiva de saídas comuns, e faz com que os gestores possam também reproduzi-los nos demais grupos que

constituem o coletivo da escola, tornando-se capazes de valorizar e contribuir com as propostas que surgem destes.

Após discutirem-se as condicionantes que levam os gestores a enfrentar o conflito ou desviar olhar, segue-se esta análise no intuito de compreender de que modo as mediações estéticas e semióticas podem favorecer mudanças nas práticas gestoras.

4.2 Mediações estéticas e semióticas promovendo mudanças

A mediação estética, promovida pela apreciação e produção de expressões artísticas que vimos denominando de materialidades mediadoras, tem se revelado uma estratégia deflagradora de movimentos de reflexão. A ampliação da consciência caracteriza o que estamos chamando de dupla função: seu caráter estético, no que concerne à forma, porta uma dimensão semântica, no que concerne ao conteúdo sendo esta, promotora de novas significações. Estética e semiótica constituem a unidade da mediação, ou seja, a arte é utilizada como mediação para provocar intencionalmente, a ampliação da consciência dos sujeitos, o que pode promover a transformação das relações no contexto escolar.

Segundo Pino (2010), a dimensão **semiótica** reporta às esferas cognitivas e racionais do homem, trata-se da “**capacidade de saber fazer**”, estando, portanto, para além do simples conhecimento. Já a **estética** se refere à dimensão do sensível, **do sentir o que se faz**, superando, portanto, a capacidade de perceber. Nós acrescentaríamos ainda a dimensão volitiva, gerada pelo afetivo, mas que incorpora as significações e refere-se ao movimento que possibilita o desenvolvimento de uma ação conscientemente direcionada pelo sentir e pelo pensar. Essas três dimensões que se articulam de modo dialético e indissociável constituem o agir humano.

Por isso, Petroni & Souza (2014) destacam que é preciso que se realize uma busca intencional e cuidadosa das materialidades mediadoras que promoverão a abertura do diálogo, a capacidade de se questionar sem se sentir ameaçado e a construção de um coletivo que sirva de apoio e força motriz para o investimento contínuo na superação das tensões e contradições que caracterizam os processos de mudança.

Com vistas a demonstrar de que modo o psicólogo pode favorecer o processo de mudança na escola, segue a análise da categoria: **As mediações estéticas e semióticas**

promovendo a vontade coletiva, e das subcategorias que evidenciam as relações complementares que dela derivam: **o incômodo como mobilizador da vontade de mudar; olhar de novo para ver o novo: construindo motivos para a mudança e o diálogo sustentando a vontade coletiva.**

4.2.1 O incômodo como mobilizador da vontade de mudar

*Todo caminho da gente é resvaloso.
Mas também, cair não prejudica demais
A gente levanta, a gente sobe, a gente volta!
O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
Esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa,
Sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
Ser capaz de ficar alegre e mais alegre no meio da alegria,
E ainda mais alegre no meio da tristeza...*

Guimarães Rosa

Imediatamente após a leitura da síntese, Manoel começa a contar o que havia acontecido na reunião das professoras na semana anterior, quando ele foi discutir com elas como iria funcionar o preenchimento das fichas descritivas. Ele disse que elas [*as professoras*] tiveram o mesmo movimento de sempre, só ouvindo o que queriam ouvir, reclamando do que teriam que fazer, não vendo vantagens nesse processo, e ainda disseram que os registros nas fichas poderiam não corresponder ao que de fato acontecia. [...]Manoel relata que após diversas tentativas de argumentar com elas, acabou se cansando de tentar fazê-las entender, até que se despediu dizendo que já havia passado o recado necessário. Ao tomar essa atitude, elas disseram que haviam entendido o que ele queria dizer, mas em sua opinião, elas já haviam entendido há muito tempo, mas queriam tumultuar. [Trecho da síntese que relata o início do encontro do dia 03 de maio de 2010]

Leonardo diz que as professoras sempre se posicionam em relação à omissão da gestão e cobram atitudes, mas quando ele pergunta a elas quem vai amarrar o sino no rabo do gato e responder aos órgãos competentes por colocar os alunos para fora da escola, elas não dizem nada e ficam de burburinhos pelo corredor falando que depois da chegada de Manoel, ele está contaminado com as ideias dele e de Adoniran. [Trecho da síntese que relata o início do encontro do dia 04 de outubro de 2010]

Parece que a leitura das sínteses dos encontros de 03/05/2010 e 04/10/2010 sobre o que acontecera uma semana antes de cada um deles, em que as discussões giraram em torno das dificuldades dos gestores em lidar com as professoras, colocou em movimento o incômodo da gestão com as constantes resistências das mesmas em relação a seus encaminhamentos. É como se a leitura tivesse favorecido a confrontação das ideias dos gestores com as do grupo de professores e dos primeiros com a pesquisadora, produzindo novos significados e sentidos gerados pelas contradições resultantes desta confrontação. É nesse sentido que afirmamos que a síntese pode se constituir como materialidade mediadora de significações, assumindo a dimensão semiótica da mediação.

Manoel é bastante calmo, fala baixo, pausadamente, reflete muito antes de tomar uma decisão, e o que nos narra é um momento em que perde o controle, em que age exatamente de forma contrária ao que o caracteriza, fecha-se ao diálogo e sai da sala. Parece-nos que a emoção, no caso a raiva, assume primazia na orientação da ação de Manoel, levando-o a se fechar.

Já Leonardo é mais agitado, ansioso e impaciente e apresentava dificuldade em se posicionar como gestor em relação aos professores, cobrando-os de suas responsabilidades. Em geral se colocava do lado dos professores e, no caso registrado na síntese, mostrava-se magoado com a evasiva dos docentes, que não retribuía sua parceria e cobravam dele que punisse os alunos.

Segundo Placco (2002), as exposições afetivas entram “em embate com os pensamentos, modos de interpretação, reações, motivos e outro” (p. 10). E é esta dissonância que parece ter ecoado no vice-diretor e no orientador um incômodo pelo modo como conduziram a relação. Incômodo que indica a mobilização da vontade para mudar a forma de se relacionar com os professores.

No entanto, a síntese como instrumento de atuação do psicólogo só se configurará como promotora de mediações semióticas, se seu conteúdo tiver sentido para os participantes do encontro. Os sentidos, por sua vez, são produzidos pela mediação estética. A síntese, então, por se configurar como produtora de significações, possibilita ao sujeito saber o que sente e o porquê age daquele modo a partir daquilo que sente. Em outras palavras, atribuir significados e sentidos aos motivos das ações dos outros e às suas próprias condutas.

E é isso que os fazem narrar a situação no momento de nosso encontro, quando podem viver a experiência de outro modo, não mais imediato, mas mediado, e a emoção

já não assume a prevalência. Ao narrar suas experiências, Manoel e Leonardo passam a atribuir-lhes novos significados e, ao refletir, se colocam como sujeitos da relação.

Nesse movimento, ao tentar justificar suas ações por meio da resistência das professoras revelam para si próprios uma contradição: embora a intenção fosse a de fazê-las entender a proposta, diante da oposição do grupo de professoras em relação ao que está sendo apresentado, os gestores deixam de investir, cada um a sua maneira, na instauração do diálogo que possibilitaria enfrentar o conflito.

No caso de Manoel, é esse movimento que o leva a produzir nova significação para o ocorrido: a constante resistência das professoras acaba por se constituir como um dos motivos que aumenta seu cansaço, mina sua paciência e alimenta o seu desânimo, fazendo-o se fechar ao diálogo.

Segundo Vigotski (1931/1995b), a memória é uma função do pensamento que auxilia a relação entre a organização, a seleção e a generalização dos conhecimentos, das experiências e das vivências passadas, vinculando-as com as do presente e com o que se almeja para o futuro. É esta relação que possibilita modos mais abstratos de narrar o mundo e a si mesmo e, conseqüentemente, de agir nele.

A pesquisadora [se referindo ao uso do tempo na escola] dá como exemplo o dia em que as meninas apareceram na porta e todos pararam a reunião para atendê-las. Diz que isto entra como urgência, pois todos pararam o que estavam fazendo para resolver, naquele momento, a questão. Leonardo diz que isto não é urgência. Manoel concorda, mas diz que se permitiram parar para resolver. Leonardo pergunta o que se vai fazer, se vai deixar a menina falando sozinha. A pesquisadora diz que a ideia é justamente pensar o que se pode fazer com estas questões. Leonardo diz que este tipo de urgência sempre ocorre na escola, que ele, muitas vezes, precisou socorrer os alunos, e indaga: “se está sangrando o que se há de fazer? ”. A pesquisadora pergunta se o caso da dor de cabeça [a equipe gestora mencionou que havia um excesso de alunos reclamando de dor de cabeça e pedindo para ligar para mãe para poder ir embora para casa, disseram que isso tomava parte considerável do tempo de trabalho deles] entra na mesma urgência. Leonardo diz que lógico que não. A pesquisadora diz então que parece que as duas situações estão sendo tratadas da mesma forma. Leonardo concorda que é diferente. Diz que o último caso é sim uma urgência, que no caso da dor de cabeça, o aluno diz estar com dor de cabeça. E aí a gestão tem que ligar para a mãe para saber se ele pode ir embora. Ressalta ainda que nem sempre a dor de cabeça é real, que muitas vezes é uma desculpa para se ir embora da escola. Manoel diz que a escola tem que ligar para mãe e informá-la, não

cabendo a ela verificar a veracidade das informações. Leonardo concorda. [...] Manoel diz que a localização da sala da gestão favorece que todos passem primeiro por lá. [Trecho da transcrição de 2 de outubro de 2012]

O que podemos observar acima são os movimentos de tensão intencionalmente criados, mediados pelo texto de Placco (2003), intitulado “O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola”, que discute a importância das pausas na escola. Entrar com os apontamentos da autora coloca os gestores diante de um drama que se relaciona com as demandas do cotidiano escolar - urgências, e a necessidade de se criar espaços para que as atividades planejadas ocorram - pausas.

O drama internalizado nesse caso, a nosso ver, é a contradição de se priorizar o investimento em ações que só reproduzem um modo já apropriado de funcionar da escola - atender às urgências, deixar passar as oportunidades de produzir mudanças genuínas, por meio da criação de pausas que poderiam favorecer a reflexão. E é esse movimento, que parece produzir a inquietação que leva os gestores a buscarem alternativas para superá-lo.

Retomamos a confecção do plano de gestão. Como ponto inicial, escolhemos tratar do problema dos telefonemas para a casa de alunos por conta de dores de cabeça e outros motivos. Camille havia dito que esses eventos acabavam tomando muito seu tempo, e Leonardo concorda, dizendo que não sobrava muito tempo para se fazer o que era importante. A princípio todos concordaram que seria muito difícil mexer nesta dinâmica, sobretudo porque a escola funciona desta forma há muito tempo. Manoel diz que acha que tem jeito, que a secretaria, no período da tarde, poderia ficar fechada ao público e deste modo a secretária ficaria à disposição das demandas internas. Camille diz que não acha que esta seja uma ação possível, pois as mães reclamarão no NAED por não serem atendidas pela secretaria e este mandará reabri-la. Leonardo lembra ainda que os alunos do EJA procuram a secretaria neste horário. A pesquisadora diz que a escola não pode ceder o tempo todo à pressão das mães, que entende o que acontece, mas Camille e Leonardo não estão conseguindo tempo para fazer o seu trabalho, e que também serão cobrados pelo NAED. A segunda solução seria mexer no horário das secretárias. Todos concordam que não seria uma tarefa fácil fazer isso. Leonardo diz que não pode ser feito. Manoel diz que pode, pois, o funcionário tem que atender o horário da escola, e não a escola atender o horário do funcionário. Todos concordam que com este horário; Camille conseguiria abrir mais espaço para realizar o seu trabalho no período da tarde. Manoel pergunta então quem conversaria com elas. A pesquisadora pergunta a quem cabe. Todos concordam que seria o Adoniran, mas que esta é uma situação bastante delicada. [Trecho da síntese de 16 de outubro de 2012]

Ao mudar radicalmente a direção do que estava sendo dito até então, e que se constituía por explicações do porquê as pausas e os tempos não eram respeitados na escola, Manoel possibilita que o drama seja superado. O desenvolvimento do sistema psicológico promove a escolha voluntária de para onde estarão direcionados a atenção, o pensamento, a memória, a emoção, a percepção. Ao considerarmos que a contradição constitui os fenômenos humanos, podemos pensar que as narrativas de impossibilidades contêm dialeticamente as possibilidades.

E é esse movimento que é revelado quando Manoel inquieta-se com as justificativas apresentadas por Camille e Leonardo do porquê não é possível alterar a rotina de funcionamento da escola, mesmo sabendo que esta impacta negativamente na qualidade do trabalho da gestão. Percebe-se que o vice-diretor passa a direcionar seus esforços, voluntariamente, para a superação desta condição, visto que em vez de endossar as falas dos colegas posiciona-se de modo crítico ao perguntar, argumentar e, algumas vezes, refutar as explicações dadas para a manutenção do instituído, em um movimento dialético de lembrar o que é e imaginar o que poderá ser.

Acreditamos que a ação só pode ser transformada em dois tempos, no passado, quando interpretada a ação executada, e no futuro, quando planejada a ação que ocorrerá. Isso porque, como afirma Vigotski (1931/1995b), não há luta de motivos no momento da execução da ação, nesta etapa, a decisão já foi tomada, restando apenas efetivá-la.

No caso da conversa de Manoel com as professoras, por exemplo, quando ele sai e as deixa com seus questionamentos, o conflito já foi resolvido pela decisão de não continuar naquele embate. É o planejamento e a recordação da ação que colocam em movimento a luta dos motivos, o primeiro pelo que deverá ser executado, e o segundo pelo que deveria ter sido.

Se considerarmos que os gestores são os articuladores das relações entre os diversos atores que compõem o espaço escolar, e que estas articulações são permeadas por paradoxos, tensões e contradições, como afirmam Placco et. al (2011), podemos depreender a importância de espaços que lhes possibilitem recordar de suas experiências, significar o que vivem e refletir sobre novas possibilidades de ação, como forma de vivê-las de outro modo.

Este tímido movimento mostra-se essencial à promoção de mudanças na escola, por possibilitar a ampliação da compreensão dos gestores das idas e vindas, avanços e retrocessos a que está submetida a superação de uma determinada condição. E em busca de se analisar o movimento e de se debruçar sobre o instituído para achar caminhos para transformá-los, é que trata a próxima subcategoria.

4.2.2 Olhar de novo para ver o novo: construindo motivos de mudança

E os próprios olhos, de cada um de nós, padecem viciação de origem, defeitos com que cresceram e a que se afizeram, mais e mais.

Guimarães Rosa

Este trabalho de vocês é legal. E por que ele é legal? Primeiro, a gente está acrescentando, na nossa agenda diária de trabalho, uma vez na semana, a conversa sobre as coisas que nem sempre, ou a maior parte do tempo, não são da escola. [...]. É lógico que vocês procuram sempre temas relacionados com alguma coisa de dentro da escola, mas esse espaço que a gente conseguiu [...], ele está dando certo resultado porque, pelo menos, eu não começo a semana como eu estava sempre começando. Adoniran diz que antes, a única coisa que a gestão sabia fazer naquele espaço era comprar salgadinho e comer. E ressalta: o que vocês fazem (o trabalho com Arte) fortalece até a nossa própria relação aqui, porque é o momento em que a gente se expõe um pouco mais de outra forma e acabamos conhecendo um pouco mais do outro. [Trecho da fala de Adoniran no encontro de 21 de junho de 2010].

Eu acho que essas outras possibilidades sobre as quais, às vezes, vocês falavam para a gente refletir, eu acho que são legais. Às vezes, é ouvir a música, discutir, é desenvolver o trabalho com a massinha. Eu acho que são coisas que a gente não se permite, a gente, no dia a dia, não tinha...[Fala de Leonardo quando questionado sobre o trabalho desenvolvido, encontro de avaliação de 18 de junho de 2011]

Adoniran e Leonardo destacam a importância dos nossos encontros por entenderem que eles propiciam a vivência do cotidiano de outro modo, pois por meio das atividades dos encontros os vínculos são fortalecidos na gestão. Ressaltam, ainda, a possibilidade de se mostrarem e conhecerem um ao outro de outro jeito.

Parece-nos que as intervenções com expressões artísticas acabaram por se constituir como um motivo auxiliar que coloca a reflexão dos gestores em movimento. Esse processo parece favorecer que cada um dos gestores e o grupo como um todo elaborem sínteses, ressignificando as contradições e as transformando em potência de ação, possível pela emergência da confiança e segurança no e do grupo. E é a esse movimento que pensamos que Leonardo e Adoniran reportam-se, ao afirmarem que aqueles espaços possibilitavam conhecer melhor um ao outro.

Manoel diz que do ponto de vista pessoal faz muito sentido, pois tem um ganho, um espaço para reflexão, que é um espaço que eles têm para conversar, e que isso tem reflexo no trabalho, que independentemente de onde vamos chegar, os ganhos sempre vão acontecer. Leonardo diz que é um momento em que se pode pensar diferente, e que isso é importante [Trecho da transcrição do dia 20 de agosto de 2013, neste encontro estávamos reavaliando o trabalho].

Na minha opinião, o que fazemos aqui com vocês ainda faz sentido, exatamente porque é uma quebra. Pelo menos, em uma quarta-feira, existe uma quebra de rotina. Vocês ainda não são rotina, é uma quebra da rotina. Quando vocês chegam aqui, a gente nem imagina para onde vai a conversa. É diferente de dizer: “Olha, vamos parar...”. Como a gente tem que parar de segunda-feira para conversar. Conversar por quê? Vai escrever o quê? Aqui, se a gente está no dia a dia? Agora não, obrigatoriamente, a gente está parado. Você entende? Nós estamos deixando de fazer alguma coisa para a escola. É ruim? Não. É uma quebra só. (Fala de Adoniran, quando questionado sobre o trabalho desenvolvido, encontro de avaliação de 15 de junho de 2012)

Como já havíamos afirmado anteriormente, na escola tudo parece ser urgência, e é Adoniran quem nos indica o porquê de a Arte conter este potencial sensibilizador que pode promover uma transformação nas relações: trata-se das quebras dos ritmos que se imprimem no contexto escolar. A apreciação e fruição de uma expressão artística demandam contemplação e reflexão, convida o sujeito a colocar o foco naquilo que, em geral, passa despercebido. Pensamos poder depreender dessa afirmação que a Arte é uma via potente na promoção do estranhamento do cotidiano. Estranhamento que entendemos como disparador do processo de mudança.

As falas de Adoniran parecem se referir ao valor das interações na construção e manutenção dos motivos que sustentam a sua crença na importância do que faz, referem-se ainda ao tempo a que esse processo está submetido. A nosso ver, o diretor parece compreender que é o investimento nesses momentos que favorecerão uma mudança, e que se trata de um movimento lento e contínuo.

Este pequeno passo talvez seja um dos mais importantes para a promoção de mudanças duradouras nos modos de relação na escola, visto evidenciar a relevância do investimento nos processos de significação, ressignificação e atribuição de novos sentidos

aos motivos que sustentam as ações. Podem favorecer também a construção de novos motivos que sustentem novas ações, visto convidar o sujeito continuamente a olhar de novo para ver o novo como um processo de tomada de consciência.

É fato que tomar consciência da importância das interações na constituição dos motivos que levam os sujeitos a agir é uma parte importante do processo de mudança, mas não o encerra. Isso porque, como afirma Vigotski (1932/2001a), para que se efetive uma transformação na conduta, muitas mudanças internas precisam ocorrer, o que significa dizer que é necessário um investimento contínuo na criação de situações que possibilitem aos sujeitos vivenciarem os movimentos de avanços e retrocessos que caracterizam esse processo.

A ação coletiva é construída a partir da atribuição de significados e sentidos que ocorrem a um só tempo por cada membro da equipe e pelo grupo, em um movimento de idas e vindas que permitem aos sujeitos expressarem-se, discordarem, distanciarem-se e se aproximarem. Ou seja, ela se caracteriza como drama a ser vivido, enfrentado e superado em um movimento dialético permanente. Ao superarem o drama os sujeitos passam a se posicionar de maneira mais aberta em relação ao outro como se nota abaixo:

O que é importante na síntese é essa observação que vocês trazem junto, pela oportunidade de ouvir uma, duas vezes, de captar alguma coisa que no calor da discussão aqui passou despercebido. Então, de resgatar isso, trazer para a gente na semana seguinte, eu acho que era importante. Por outro lado, também essa construção junto da síntese, de ter que lembrar, isso compromete. Não é aquela coisa que você está aqui agora falando e depois você esquece... [trecho da avaliação de 18 de junho de 2011 – Manoel]

Manoel diz que Camille tem uma coisa própria dela, do jeito de ver, que pelo menos ele acha legal. Pode até não concordar, mas é legal. A pesquisadora diz que é isso que faz o grupo não concordar, mas ouvir. E Camille complementa dizendo: Mas você ouve, respeita, argumenta, reflete... [trecho da avaliação de 18 de junho de 2011 – Manoel]

No dia a dia a coisa é mais racional, é: “-Aquilo que tem que ser feito, o conceito. Como vamos fazer?” Aqui não, aqui é outra construção. Eu acho que isso que é legal, eu acho que essas oportunidades, essas estratégias, eu acho que é isso, elas vão permitindo a gente reconstruir determinados caminhos, determinadas situações, rever. [Trecho da transcrição da avaliação de 18 de junho de 2011 – Leonardo]

Embora Manoel se refira à importância das sínteses como instrumento que os auxilia na responsabilização e o compromisso com os projetos que eles mesmos propõem, pensamos que ela traz também as afecções que foram produzidas pela Arte, visto que de nossa perspectiva as **mediações estéticas e semióticas** constituem uma unidade indissociável na promoção da mudança.

E são essas mediações que favorecem a constituição da coletividade por meio da **reciprocidade das relações** que se estabelece entre os indivíduos e o grupo, de modo que cada um e todos se sintam acolhidos e acolham os objetivos coletivos que os unem. Isso revela que é necessária tanto uma ação do grupo em relação ao sujeito, quanto do sujeito em relação ao grupo. E ao que nos parece, é essa aproximação e construção de objetivos comuns, por meio do compartilhamento das possibilidades e limitações, concordâncias e discordâncias, que se referem os gestores nas falas acima. Movimentos que vão favorecer o estabelecimento de diálogos entre os gestores escolares, como se demonstra a seguir.

4.2.3 O diálogo sustentando a mobilização da vontade coletiva

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma.

Manoel de Barros

A transformação que vai ocorrendo nas relações que os gestores estabelecem com o meio, com os outros e consigo próprios vai possibilitando que os discursos sejam transformados em diálogos, característica fundamental para a instituição do coletivo como modo de funcionar da gestão. Compreende-se por discurso a fala construída social e historicamente com o intuito de reproduzir e propagar uma ideia, não sofrendo abalos com questionamentos tampouco com discordâncias. O discurso usado como forma de comunicação mediadora nas interações entre os sujeitos acaba por produzir uma hegemonia paralisadora pela acriticidade com que é apropriado e reproduzido pelas pessoas, o que resulta em sentimento de impotência paralisadora (Brandão, 2011).

Os diálogos favorecem a mediação pela possibilidade de atribuição de sentidos, visto que ao discutir e perceber que todos os membros da equipe deixam o que é essencial para o bom desenvolvimento de seu trabalho de lado para o atendimento de “urgências”, novos objetivos são traçados e passam a se envolver com o desenvolvimento de um plano de gestão, a partir do que entendem como prioritário em suas ações. Essa aproximação de sentidos parece favorecer o compartilhamento dos motivos que mobilizam a vontade de mudar coletivamente.

A pesquisadora diz que como encerramento gostaria que eles representassem plasticamente o quê e como estão se sentindo com este trabalho de plano de gestão. Manoel, após fazer o seu desenho, diz que vê uma luz no fim do túnel; Camille diz que está muito confusa ainda, e Leonardo diz que só representou, deixou as emoções fluírem, por isso é difícil de falar, mas diz que há algo como sangue e esperança, que ele está esperançoso em relação a esse trabalho [trecho da síntese de 16 de outubro de 2012].

Parece que, quando a possibilidade de objetivação de uma transformação começa a circular no grupo, mobilizam-se investimentos em novas ações coletivas, que suscitam nos sujeitos vivenciarem a gestão como colaboradores, e não mais como juízes das ações e condutas que emergem na gestão e na escola como um todo. E ao que nos parece, é esta capacidade de decidir, de colocar em prática e realizar o que foi planejado que possibilita a significação do plano de gestão:

Adoniran diz que em relação ao problema da secretaria decidiu que não se ligará mais para os pais e pergunta a Manoel se não há como mandar um bilhete para os pais. A pesquisadora ressalta que Manoel havia pensado nesta possibilidade no encontro anterior. Manoel diz que não vê problema em encaminhar um bilhete aos pais com as novas informações. A pesquisadora pergunta a Leonardo e à Camille como irão estruturar o tempo. Camille e Leonardo pensam um pouco e dizem que os TDC's serão realizados no mesmo dia e em horários diferentes, o que facilitará que um acompanhe o trabalho do outro e também resolverá o problema do espaço físico, uma vez que podem utilizar a informática. Em relação à informática, Camille diz que pensa nos professores que utilizam a sala, que ficarão sem este horário. Manoel diz que estes não são a maioria dos professores, e que os horários podem ser pensados para que eles não fiquem nas primeiras aulas às quintas-feiras. Após definir como seria estruturado o tempo de trabalho dos orientadores pedagógicos, a pesquisadora pergunta qual seria o teor das reuniões. Leonardo e Camille concordam que as reuniões individuais com os professores devem ter como eixo central o assessoramento pedagógico, no sentido de ajudar o professor a pensar em estratégias e auxiliar na escolha de materiais que possam ajudá-lo na promoção de um ensino de maior qualidade para os alunos. [Trecho da síntese de 07 de novembro de 2012]

O desenvolvimento da vontade se mostra importante no processo de mudança por se tratar da reunião das forças necessárias para que se possa fazer o que tem que ser feito como modo de promover a superação dos desafios. O desenvolvimento da vontade coletiva torna-se possível pelo confronto mediado das contradições que emergem em seus contatos com as materialidades mediadoras e que os levam a se questionar de que modo se pode ser gestor. Como afirma Vigotski (1927/1991a), para compreender o fenômeno,

é preciso abarcar as suas contradições como sua parte constituinte. Do mesmo modo, pensamos que para promover os processos de mudança, é preciso colocar em evidência as contradições e paradoxos que estão na base dos modos de agir dos gestores escolares.

Isso porque, segundo Bozhovich (2004), os conflitos que ficam apenas no âmbito do interno têm em sua base motivos não conscientes, o que faz com que muitas vezes, embora o sujeito tenha clareza de seus objetivos, aja de modo contrário ao que almeja. Por isso, os movimentos de falar, dialogar, questionar, confrontar, mostram-se tão importantes na constituição de novos motivos que sustentariam novas ações.

É possível pensar que os gestores passaram a se assumir como autores de suas ações, pois, ao partilharem a possibilidade, passam a levantar uma série de caminhos, ainda que os considerando complexos. Esses espaços mediados e mediatizantes, possibilitam que vivenciem, elaborem e construam sínteses do que é ser gestor nesta escola e, ao ressignificar as contradições, essas parecem se transformar em potência de ação, como se observa abaixo, quando eles se referem ao como percebem as transformações na escola nos quatro anos de trabalho.

Manoel diz que nos quatro anos em que está nessa escola percebe um avanço considerável. Primeiro, porque a equipe se completou com a sua chegada e a chegada da Camille. Isso viabilizou um acompanhamento mais de perto. Segundo, porque começaram a planejar as ações. Manoel explica que as articulações são feitas primeiro com a reunião da equipe gestora, e que isso é fundamental para afinarem as ações. Mesmo que ele e Adoniran não estejam em TDC nesse momento, eles estão falando em nome da equipe, do que foi combinado e o que não foi combinado em reunião, e não haverá posicionamento do Leonardo ou da Camille no momento do TDC. Que eles levarão à reunião para a equipe discutir. Que isso dá um pouco de unidade à equipe, visto que não se tem iniciativas isoladas e percebem que eles já conseguiram avançar bastante no sentido de fazer com que o planejamento dos professores não seja um calhamaço de papel para cumprir com a formalidade, que os professores o pegam, reveem o que foi possível trabalhar, o que não foi possível, o que é preciso replanejar. Os professores começam a perceber, alguns mais e outros menos, que é um instrumento que eles usam para organizar o trabalho, e não apenas uma formalidade para entregar para a direção. [Trecho da transcrição de 21 de maio de 2013]

Adoniran diz que quando se fala em ação, que tem coisas planejadas e que essas, em sua maioria, são cumpridas e que fazem parte do PPP. Percebe que esta nova forma de agir da gestão melhorou a relação com os professores. Diz ainda que agora os imprevistos que

acontecem diariamente também fazem parte do PPP. Adoniran disse, que quando começou a sair para olhar a entrada, no início do ano, pensou que os outros iriam ficar muito bravos, e que foi percebendo que as pessoas foram chegando, e ele foi tendo aliados. E isso o deixou surpreso. [Trecho da transcrição de 21 de maio de 2013].

Leonardo ressalta que, embora tenha outras coisas para fazer, ficará na sala para acompanhar o encontro, pois considera importantes esses momentos. [Trecho da transcrição de 21 de maio de 2013].

Como se pode perceber, a priorização das ações planejadas melhorou consideravelmente os modos de relação entre os próprios gestores e os demais membros da equipe, sobretudo os professores e os alunos, isso resultou na melhoria das práticas escolares. Os gestores, ao passarem a se orientar pelo Projeto Político Pedagógico da escola, fizeram com que a dimensão profissional assumisse primazia na mediação das relações na escola.

Apesar das mudanças relatadas, ao final de 2013, Adoniran, Manoel e Leonardo pedem remoção desta escola, apenas Adoniran e Manoel conseguem, o orientador pedagógico ficará por não ter conseguido ser transferido para outra unidade, como vemos no excerto abaixo:

A pesquisadora pergunta sobre o porquê dos pedidos de remoção. Manoel alega a distância de casa e a necessidade de não fincar raízes, mas acredita que há uma contribuição a ser dada e que feito isso é hora de mudar. Mas, se Adoniran não tivesse pedido remoção, ele também não sairia, que esperou até o último minuto para fazer o pedido. [...] Manoel diz que um caminho natural da remoção é que as pessoas vão procurar lugares menores, ou a educação infantil onde a cobrança é menor [Trecho da síntese de 27 de novembro de 2013].

Leonardo diz que pediu remoção porque queria vivenciar novos desafios no Ensino Infantil, mas que não estava muito seguro disso, que não tem muita facilidade de mudar de lugares. Diz que no ano de 2008 podia ter ido coordenar três escolas no Ensino Infantil, mas que preferiu continuar trabalhando com Adoniran, que eles têm um laço muito forte [Trecho da síntese de 27 de novembro de 2013].

Adoniran diz que o motivo de sair foi que quando entra na escola está com dor nisso, dor naquilo, que está passando mal. Na verdade, ele acha que a cabeça dele já pensou tudo o que tinha que pensar naquela escola e que vai ficando pesado, e quem sabe uma novidade melhora as coisas. A pesquisadora pergunta se a ideia era ir para um lugar menor. Manoel diz que esta escola que Adoniran está indo é um lugar para fim de carreira [o diretor está

próximo de sua aposentadoria]. Adoniram diz que no caso dele, os problemas de saúde associados ao desejo de não ter tanta coisa para fazer foram os motivos que o fizeram querer sair. [Trecho da síntese de 27 de novembro de 2013].

5. Considerações finais

Se me permite, espero, agora, sua opinião, mesma, do senhor, sobre tanto assunto. Solicito os reparos que se digne dar-me, a mim, [...], recente amigo, mas companheiro no amor da ciência, de seus transviados acertos e de seus esbarros titubeados. Sim?
(Guimarães Rosa)

Neste momento em que se tecem as últimas considerações sobre esta pesquisa, cabe retomar a tese defendida neste estudo de que **as intervenções do psicólogo com gestores escolares, que priorizem intencionalmente estratégias deflagradoras de movimentos de reflexão, podem mobilizar a vontade coletiva como promotora de ações também coletivas.** Para sustentá-la declaramos como objetivo geral deste estudo **investigar o potencial das ações do psicólogo escolar na promoção de mudança das práticas de gestão na escola.** Alcançar tal objetivo nos levou a trilhar um longo caminho, no qual foi preciso o cumprimento de várias etapas. Nos propusemos a **identificar quais são as ações gestoras orientadas pelo planejamento e quais são as orientadas pelos eventos cotidianos.**

Os resultados das análises revelaram que professores, alunos, agentes da secretaria da educação demandam constantemente da equipe gestora ações interventivas, sobretudo quanto àquelas que se referem à resolução de conflitos. As ações de cada um desses atores ou grupos envolvidos caracterizam-se por crenças, valores e interesses que, muitas vezes, são dissonantes entre si. Logo, ao atuarem, os gestores constantemente desagradam a um ou a outro grupo, ou a uma ou outra pessoa que, ao não se depararem com o encaminhamento esperado, ressentem-se da situação. São os modos como os gestores significam e ressignificam esses confrontos que, em última instância, possibilitaram, ou não, o investimento desses profissionais no planejamento de práticas mais criativas de ser, estar, pensar e sentir na escola. Pode-se afirmar que as ações orientadas pelo planejamento são aquelas nas quais os gestores sentem-se reconhecidos e apoiados pelos

demais membros da equipe e profissionais da escola para levar adiante o que se intencionou. Por outro lado, percebe-se que constantes embates e questionamentos os levam a abandonar o que haviam projetado, priorizando o atendimento aos eventos cotidianos.

Foi preciso também compreender **de que modo se constituem os espaços voltados para a construção da coletividade na escola**. Ao desenvolverem práticas gestoras que se orientaram pela tarefa e que foram pautadas nas diretrizes da escola, diminuíram as tensões que decorriam destas dissonâncias. Nestes momentos nota-se um investimento intencional e consciente desses profissionais no planejamento e execução de ações com vista a **enfrentar os conflitos**, o que é condição fundamental para a construção do coletivo na escola.

Os motivos que sustentam a escolha de enfrentar os conflitos têm sua gênese nos momentos em que os gestores, a partir da reflexão de quais são os desafios para se construir uma escola que faça sentido para todos os seus integrantes, passam a se perceber como parte constituinte dos modos como as relações são estabelecidas nesse contexto e se sentem incomodados com o fato de não intervirem nas situações. O **incômodo** é, portanto, um dos motivos coletivos que se constituiu nas e das interações e que favorece o desenvolvimento da vontade coletiva de construir práticas gestoras mais criativas.

O incômodo como motivo coletivo favorece a crença no potencial de si e do outro como sujeitos da ação, capazes de construir atitudes que favoreceriam as mudanças na escola. Depreende-se daí que a **crença no potencial de e do outro** constitui-se como um movimento promotor de mudanças visto que favorece atitudes que se orientam por meio da aposta, *à priori* em si, e no outro, e que tem como principal mediador das relações as potencialidades em vez das impossibilidades. Nota-se, nestas interações, o predomínio de afetos de nuances positivas, tais como: **generosidade, respeito e colaboração**.

Tais afetos favorecem o investimento consciente no **planejamento de ações**, por possibilitar que as relações sejam mediadas pela potência. Planejar as ações é condição essencial para a construção de novas práticas gestoras, sobretudo ao considerarmos como função primordial da gestão articular ações que atendam aos interesses e expectativas dos diversos atores da escola, formar profissionais para atuarem com a pluralidade deste cenário e investir na transformação dos processos escolares. O planejamento parece promover os motivos coletivos que possibilitaram o empreendimento de esforços rumo à superação dos desafios, em outras palavras, criou-se condição para o desenvolvimento da vontade coletiva, que é objetivada na **co-responsabilização** desses profissionais.

Por outro lado, se a coletividade não for um modo de funcionamento apropriado pelo grupo, a resistência daqueles para os quais são direcionadas as ações do diretor, vice-diretor e orientadores pedagógicos, pode fazer com que esses recuem nos movimentos de enfrentamento de conflitos e passem a ignorá-los, o que tende a desarticular o grupo de gestores, fazendo-os desviar o olhar das tensões que vivenciam na escola. Nestes momentos emergem os motivos individuais que dão origem a modos de agir também individualizados desmobilizando o coletivo na escola.

Analizou-se **ainda quais são as interações que promovem motivos coletivos, que sustentam o investimento em ações orientadas para mudança das condições concretas da escola e quais são as que promovem motivos individualizados, desmobilizando tais ações**. Percebeu-se que o recuo dos gestores diante da resistência dos demais atores decorre da **idealização do outro** como um ser **passivo** que aceitará de bom grado o que lhe for proposto, o fato de não considerar o outro como alguém que pode resistir, opinar, acatar, ou não, a proposta faz com que os gestores vivenciem as resistências como **desvalorização do seu trabalho** e se sintam **humilhados** diante delas,

dados o esforço e a expectativa empreendidos no planejamento e execução das ações promotoras de mudanças.

Nas interações que se estabeleceram desse modo, os sentimentos de nuances negativas, tais como: **tristeza, decepção, ressentimento e frustração**, ao assumirem prevalência, desmobilizam os motivos coletivos, e o que emerge são os motivos individuais.

Os gestores, via de regra, são sobrecarregados por diversas atribuições, e investir na construção de novos modos de gerir a escola implica na escolha de se abandonar algumas outras tarefas. Logo, o modo como vive a oposição aos seus constantes e recorrentes esforços para construir uma nova prática pode fazer com que estes fujam do centro do conflito em busca de **conforto**, que é alcançado quando conseguem evitar as tensões que são mobilizadas a cada tentativa de transformação. O que se revelou nestes momentos foi a desmobilização na execução de ações planejadas e a priorização do atendimento dos eventos cotidianos, modo de agir que é favorecido pelas atribuições dos cargos de diretor, vice-diretor e orientadores pedagógicos.

A busca pelo conforto da atribuição de significados e configuração dos sentidos dos gestores da superação como algo **ameaçador**, o **medo** de ser aniquilado como pessoa e profissional é o que, muitas vezes, faz com que os gestores, em busca da autopreservação, passem **a culpar o outro**, a **desvalorizar** os modos de ser, pensar, sentir e agir de professores, alunos, pais e agentes da Secretaria de Ensino. Assim, assumem o papel **de expectadores, juízes e narradores dos porquês das mazelas da escola, culpando o outro**, evitando reavaliar suas próprias ações.

Os afetos predominantemente negativos que circularam na **idealização** e na **culpabilização do outro** não possibilitam a construção dos motivos coletivos que estariam na base da mobilização da vontade também coletiva que sustentaria a escolha

em transformar as condições concretas de existência, sobretudo pela significação de que a mudança era algo que deveria ser combatida, imobilizando, pelo menos momentaneamente, os investimentos na mudança.

Mas como vimos afirmando, a mudança é um processo que se constrói por avanços e retrocessos, aproximações e afastamentos, tensões e acomodações em um movimento dialético permanente entre externo/interno, social/singular.

A ampliação da consciência dos gestores sobre o fato de que a resistência do outro é constituinte dos processos de mudanças mostrou-se uma importante via para a transformação das práticas gestoras, visto promover o **reconhecimento do outro** como alguém com quem se “constrói junto”, e não como alguém que se “constrói para”.

Desse modo, o **reconhecimento** configura-se como um dos motivos coletivos para a mudança na escola. Ver o outro como alguém que pode e vai se opor e ainda assim percebê-lo como um aliado, favorece a **abertura ao diálogo** entre os gestores e os demais membros da equipe, sobretudo por compreender que as oposições às ideias podem se constituir como oportunidades da construção do coletivo na escola.

As aproximações que decorrem destes movimentos favorecem a ampliação do olhar de todos, visto possibilitá-los conhecer de diversos modos a diversidade de interesses, objetivos e expectativas dos atores que constituem a escola. Essa aproximação que amplia o conhecimento da realidade empodera o sujeito para agir diante dela, visto sentir-se mais confiante, o que lhe permite discernir a prioridade de ações a serem realizadas nas práticas gestoras. As significações que decorrem das aproximações vivenciadas de modo **seguro, respeitoso** e da **satisfação decorrente da objetivação de seu trabalho** será uma das bases da construção e reconstrução dos motivos que sustentarão as escolhas para superar os desafios da realidade à qual se está submetido.

E finalmente foi necessário compreender de que modo as intervenções do psicólogo escolar, utilizando a arte e a síntese como instrumentos, podem promover o desenvolvimento da vontade coletiva como função mobilizadora de ações transformadoras de gestores escolares em relação à própria função e às dos demais profissionais da escola.

Os resultados indicam que a construção de espaços regulares e contínuos, mediados pelo psicólogo escolar, e que tiveram as materialidades mediadoras e as sínteses como instrumentos de trabalho com o grupo de gestores possibilitaram a atribuição de novos significados e a reconfiguração de sentidos às vivências que tinham, em sua base, os afetos de nuance negativas. Isso possibilitou a criação de novos nexos a partir da elaboração e reflexão dos sentimentos que se constituíam como base dos motivos da ação, o que é essencial para a mobilização da vontade coletiva.

As mediações estéticas e semióticas, favorecidas pelas intervenções realizadas pelo psicólogo escolar possibilitaram aos gestores vivenciarem dois movimentos essenciais para a efetivação de mudanças no modo de exercer a gestão na escola: a migração da emoção e a mobilização da vontade. Importa clarear, no entanto, que fazer migrar a emoção e mobilizar à vontade são partes necessárias para que se possa efetivar o processo de mudança, mas não bastam por si só. Isso porque, embora a Arte seja uma importante ferramenta de afecção do sujeito, são as mediações realizadas pelo profissional da psicologia escolar que decorrem de seu uso como instrumento que favorecerão o desenvolvimento da vontade coletiva.

Nota-se que para que a vontade coletiva seja desenvolvida e mobilizada é preciso que o profissional de psicologia medeie a construção de espaços que favoreçam a abertura ao questionamento do cotidiano, ao que está instituído, ao status quo das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. A intervenção do psicólogo escolar pode contribuir

para que estes movimentos, que via de regra são vivenciados como incômodo pelos atores escolares, não sejam significados por eles como espaços de julgamento, ameaça ou aniquilação do trabalho até então realizado, o que promoveria o imobilismo e a impotência de ações transformadoras na escola. É importante destacar que, embora os afetos estejam na base da constituição dos motivos, fazê-los fluir não é o suficiente, é preciso que o sujeito signifique suas emoções como modo de transformá-las em um movimento dialético permanente. Para o avanço deste processo, por meio do desenvolvimento da consciência, sobre o papel da gestão e a importância da construção da coletividade na escola, a figura do psicólogo escolar mostrou-se essencial, sobretudo pelas mediações dialógicas que promoveram espaços menos tensionados e uma abertura real ao falar e ouvir dos atores escolares.

Os resultados revelaram que os diálogos, mediados pela síntese e pela arte, contribuíram para que o psicólogo assumisse o papel daquele que incita reflexões por meio de perguntas sobre a condição concreta de atuação dos gestores, sem contudo atribuir diretamente um juízo de valor ao que está sendo desenvolvido pelos profissionais da escola. Nestes momentos o não saber como transformar a realidade mostrou-se uma importante via da construção da coletividade na escola, caracterizando-se por dois movimentos, a saber: o aumento da confiança entre a psicóloga e a equipe de gestores, mobilizada pela ampliação de consciência de que a escola é um espaço de construção permanente no qual não existem manuais ou respostas *à priori* que possam transformar a sua realidade concreta, e a busca do grupo por novas soluções que envolvessem todos os atores escolares. Os investimentos constantes nestas reflexões levaram a constituição de motivos que estavam na base da constituição da coletividade na escola.

Muitas foram as mudanças, no que concerne ao trabalho dos gestores rumo a construção do coletivo que foram impulsionadas pelas nossas intervenções, tais como a

melhoria das relações entre gestores e demais atores escolares, a construção de um discurso comum que pode favorecer a objetivação de ações planejadas que se orientavam pelo Projeto Político Pedagógico, que levaram a construção de práticas que tinham como objetivo a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Se considerarmos que o coletivo se caracteriza pela reunião de pessoas que compartilham valores, intenções, motivos e que se orientam para um determinado fim, podemos dizer que essa equipe se constituiu como uma coletividade, aumentando as possibilidades de promover mudanças efetivas na escola. Mas ainda assim os gestores pedem remoção.

A saída dos gestores indicaria que, de fato, nenhuma mudança foi promovida pelas nossas intervenções? Mas quais são os limites da promoção de mudanças pelos psicólogos na escola? O que é limitante no sentido de avanço mais amplo rumo à melhoria do clima nas relações e na qualidade de ensino e aprendizagem?

A nosso ver, a saída dos gestores revela os limites do trabalho do psicólogo na escola. Se por um lado promovemos as mudanças descritas acima, por outro não é possível controlar quais serão os impactos e os rumos destas nas ações sujeitos. Os gestores saem da escola, mas não da Educação e tão pouco se entregam ao ostracismo ou adoecimento na unidade em que atuam. Isso porque há uma transformação na concepção dos gestores quanto ao seu papel na escola, visto que eles passam a se reconhecer como mais um dos responsáveis pela qualidade do ensino ofertado na escola.

A ampliação de consciência de seu potencial permite que a vontade, como função psicológica superior, se desenvolva, e é o que os leva a analisar as condições concretas a que estão submetidos e **escolherem** se querem ou não continuar atuando nelas para transformá-las. Ao tomarem consciência das dificuldades que ainda enfrentariam, e da

dissolução da equipe com a saída de Adoniram, os demais membros preferem buscar novos ambientes para que possam atuar do modo como acreditam.

O que se revela é a importância do psicólogo escolar como um profissional que promova o desenvolvimento dos sujeitos de modo que estes passem a agir e não a reagir na realidade concreta em que estão inseridos. Para tal é preciso um investimento permanente em espaços que favoreçam a ressignificação, atribuição de sentidos e construção de motivos coletivos, sem, contudo, perder de vista que as alterações das demandas externas também provocam alterações nos modos de funcionar da equipe, o que caracteriza os movimentos de avanços e retrocessos, bem como da impossibilidade de se controlar os rumos que estas mudanças podem tomar.

Diante disso acreditamos que a ação do psicólogo em muito contribui na mediação das relações na e da gestão, promovendo a reflexão rumo à ressignificação do que é e do que pode ser a gestão escolar, promovendo mudanças significativas na construção da coletividade na escola, .

6. Referências

- Agamben, G. (2009). O que é contemporâneo? E outros ensaios. [trad. Vinicius Nicastro Honesko]. Chapecó: Argos ed.
- Almeida, A. M. (2010). Discursos sobre leitura entre professores do 6 ano do ensino fundamental: subsídios à formação continuada e à constituição de espaços de letramento na escola. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro.
- Alves, F. C (Maio/Agosto de 2008) Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p.413-440.
- Almeida, L.R. & Placco, V. M.N.S. (2004) Apresentação In: L.R. Almeida & V.M.N. S. Placco (Orgs). *As relações interpessoais na formação de professores*. 2ªed. São Paulo: Loyola.
- Alves, F. (2008, maio/agosto). Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*. 38(134), 413-440. Obtido em 22 de dezembro de 2013. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0838134.pdf>
- Amaral, M. C. (2010). Sobre a continuidade de ações político-educacionais: o caso da escola do campo de Araraquara. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Psicologia (Psicologia Social), São Paulo.
- Andrada, P.C. & Souza, V.L.T. (2015, maio/agosto). Corpo e docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 19(2), 359-368. Obtido em 22 de outubro de 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00359.pdf>
- Andrade, T.O. (2012, setembro/dezembro). Gestão democrática: caminhos para um planejamento participativo nas instituições escolares. *Revista científica indexada linkania júnior*. 2, 1-8.
- Antunes, M.A.M.. (2008, dezembro). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475. Obtido em 25 de janeiro de 2015. Retirado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020&lng=en&tlng=pt.
- Arendt, H. (1958-2010) A condição humana. 11ªed. São PauloEd. Forense Universitária. (Originalmente publicada em 1958)
- Barbosa, E. T. & Souza, V.L.T. (2010). A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-cultural. *Psicopedagogia* (São Paulo), 84 (27), 352-362. Obtido em 31 de maio de 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300005

Bauman, Z. (2008) *Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadorias* [trad: Carlos Alberto Medeiros]. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar.

Bozhovich, L. (2004, junho/agosto). Vygotsky's Historical and Cultural Theory and Its Significance for Contemporary Studies of the Psychology of Personality. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (4), 20-34.

Brandão, H. H. N. (2011). Les esclaves dans les petites annonces des journeaux brésiliens au dix-neuvième siècle: discours et idéologie. *Argumentation et analyse du discours - Groupe ADARR*, 7, 1-14.

Brasil, (2014). Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.

Collares, C. A. L. & Moysés, M.A. A. (2013) A educação na era dos transtornos. In: Viégas, L. (Org.). *Medicalização da Educação e da Sociedade: Ciência ou Mito?* 1ed.Salvador: EDUFBA, 243-256.

Constituição Federal da República Federativa de 1988 (1988, outubro). Assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias.

Conselho Federal de Psicologia (2013). Referências Técnicas para Prática de Psicólogos (os) na Educação Básica. *Conselho Federal de Psicologia*. Brasília.

Charlot, B. (2013) O professor na sociedade contemporânea. In: Christina Maria D'Avila (org). *Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo*. Curitiba: ed. CRV.

Chauí, M. S. (2009). *A nervura do real*. Companhia das Letras: São Paulo.

_____. (2010, janeiro/junho). A posição do agente da liberdade na Ética V. *Cadernos Espinosanos (USP)*, 22, 11-25.

Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho*. [trad. Adail Sobral] São Paulo: ed. Vozes.

_____. (2014). Vygotsky: a consciência como relação. [trad. M.A.B. Ramos]. *Psicologia e Sociedade*. 26 (n. spe. 2), 124-139.

Dias, D. d. (2009). *Trabalho docente no ensino fundamental: atessitura de saberes numa perspectiva ergológica*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

Dussel, I. (Maio/Agosto 2009) A transmissão cultural assediada: metamorfose da cultura comum na escola. *Cadernos de pesquisa*. 9(137), p. 351-365.

Delari Jr. (2011, abril/junho) A. Diálogos com Vigotski: Psicologia, Educação e Arte. *Psicologia em Estudo. Maringá*, 16 (2), 181-197.

Dias, D. d. (2009). Trabalho docente no ensino fundamental: atessitura de saberes numa perspectiva ergológica. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

Dugnani, L. A. C. & Souza, V.L.T (2011, dezembro). Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: contribuições da psicologia escolar. *Psicologia da Educação (Impresso)*, 33,29-47. Obtido em 15 de julho de 2012. Recuperado em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000200003

Ferraro, A.R. (1999, setembro/dezembro) Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 12(35), 22-47. Obtido em 8 de julho de 2014. Recuperado de: http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_04_ALCEU_RAVANELLO_FERRARO.pdf

Freire, M. (1996). Observação, Registro e Reflexão. Instrumentos metodológicos I. Editora Espaço pedagógico.

Freire, M. (2008) O que é um grupo? In: Freire, M. *Educador*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2005) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Givigi, L. R. P. (2012). *Criando outros possíveis: psicologia e políticas públicas de educação na cidade do rio de janeiro*. (Dissertação de Mestrado). Niterói: RJ. Obtido em 22 de outubro de 2015. Recuperado de: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In A. M. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*, 17-29. Campinas: Alínea.

_____ (2006). Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: uma práxis para a liberdade. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional*, pp.169-178. Campinas: Alínea.

_____ (2008). Psicologia em instituições escolares e educativas: Apontamentos para um debate. In: *Conselho Federal de Psicologia; Conselhos Regionais de Psicologia. (Org.). Ano da Psicologia na Educação - Textos Geradores*. 1ed. Brasília: Ed. Brasília Rádio Center, 53-61. Obtido em 20 de fevereiro de 2015. Retirado de: http://www.crpsp.org.br/educacao/ano_eixo3.aspx

_____ (2015, julho/setembro). Psicologia Crítica: um movimento de ruptura dentro da Psicologia. *Estudos de Psicologia (PUCCAMP. Impresso)*, 32 (3), 519-520.

_____; Tizzei, R.P. ; Moreira, A.P.G. ; Silva Neto, W.M.F. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (UnB. Impresso),26 (nº spe),125-136.

INAF Brasil (2011-2012). Índice de Alfabetismo Funcional. Instituto Paulo Montenegro. Obtido em 16 de setembro de 201. Recuperado em: http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx

Jesus, J. S.; Souza, V.L.T. ; Petroni, A. P. & Dugnani, L. A. C. (2013). Os sentidos da aprendizagem para professores de educação infantil, ensino fundamental e médio. *Psicopedagogia* (São Paulo), 30 (93),201-211. Obtido em 26 de abril de 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000300006

Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. (1961) fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Obtida em 14 de setembro de 2013. Recuperada de: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>.

Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. (1996, 24 de dezembro). Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60, § 7º, do ato das disposições constitucionais transitórias, e dá outras providências. Obtida em 14 de setembro de 2013. Recuperado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm

Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. (2007, 20 de junho). Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Obtida em 14 de setembro de 2013. Recuperado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm

Lei 15.719 de 24 de Abril de 2013. (2013). Dispõe sobre a implantação de assistência psicopedagógica em toda a Rede Municipal de Ensino. Obtida em 15 de março de 2014. Disponível em: http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10679:lei-no-15719-de-24-de-abril-de-2013-dispoe-sobre-a-implantacao-de-assistencia-psicopedagogica-em-toda-a-rede-municipal-de-ensino&Itemid=221

Libâneo, J. C. (2012, janeiro/março) O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa* (on line),38 (1), 13-28. Obtido em 04 de maio de 2014. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>

_____. C. (2007). Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. *Revista Española de Educación Comparada*. 1-31

Lima, E.S. (2011). *O diretor e as avaliações praticadas na escola*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Educação, Brasília-DF. Obtido em agosto de 2015. Recuperado de: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10108/1/2011_EriseveltonSilvaLima.pdf

Luck, H. (2000, fevereiro/junho). Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em aberto*, 17 (72), 11-33.

Marinho-Araújo, C. M. (2015, maio) Psicologia Escolar para todos: a opção pela intervenção institucional. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIX (1), 147-163.

Martinez, A. M. (2010, mar.). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23 (83), pp. 39-56.

Márques, F. (2014). A Violência que convém perceber: normalização e produção social da identidade e da diferença na escola. In: Calçado, G.; Gutier, M. S. (Orgs.). *Uma visão transdisciplinar do cotidiano: ciências sociais e direito*. Uberaba, MG: W/s Editora. Uberaba, MG: W/s Editora.

Marx, K., & Engels, F. (1989). *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1933).

Mezzalira, A. S. C., & Guzzo, R. S. L. (2015, janeiro/março). The educator and violent situations experience by student: Coping strategies. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(1), 37-47. <https://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000100004>. Obtido em 08 de setembro de 2015. Retirado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2015000100037&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Montezi, A. V. & Souza, V. L. T. (2013, janeiro/junho). Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar. *Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)*, 17 (1), 77-85. Obtido em 25 de setembro de 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a08v17n1.pdf>

Moreira, A. P.G. & Guzzo, R. S. L. (2014, janeiro/junho). O Psicólogo na Escola: um trabalho invisível?. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7 (1), 42-52.

Nadal, B. G. (2008) *Cultura escolar: um olhar sobre vida na escola*. (Tese de Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação. Recuperado em 28 de setembro de 2012. Obtido em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=109913

Oliveira, C. B. E. & Marinho-Araújo, C. M. (2013). Práticas contemporâneas de atuação em Psicologia Escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, 17, p. 212-236.

_____ (terceiro quadrimestre de 2009). Psicologia Escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia* (UERJ. Impresso), 9(3),648-663.

Parker, I. (2005). *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research*. New York: Open University Press.

Paro, V. H. (1987, fevereiro) A utopia da gestão escolar democrática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 60, p. 51-53.

_____ (2015). *Diretor escolar: administrados ou gerente?* São Paulo: Ed. Cortez.

Patto, M. H. S. (1994). A família pobre e a escola pública : anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, São Paulo, 3 (1/2), 107-121.

Penteado, T. C. Z (2008). Projeto político-pedagógico: reflexões sobre dificuldades, limites e possibilidades. (Dissertação de Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP. Obtido em 5 de agosto de 2012. Recuperado de: http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2009-03-23T071352Z-1481/Publico/Thais%20Carvalho%20Zanchetta%20Penteado.pdf

Petroni, A.P. (2008) *Autonomia de professores: reflexões da perspectiva da Psicologia*. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas: SP. Obtido em 07 de março de 2014. Recuperado de: http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2009-01-28T104326Z-1474/Publico/Ana%20Paula%20Petroni.pdf

Petroni, A. P. (2013). *Psicologia Escolar e arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo escolar na promoção da ampliação da consciência de gestores*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas: SP. Obtido em junho de 2014. Recuperado de: http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=801

Petroni, A. P. & Souza, V.L.T. (2010, maio/agosto). As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicologia e Sociedade (Impresso)*, 22 (2), 355-364. Obtido em 27 de julho de 2013. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n2/16.pdf>

_____. (2014, abril/junho). Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão (Impresso)*, v. 34 (2), 444-459. Obtido em 8 de agosto de 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000200013&lng=pt&tlng=en

Petrovski, A. V. (1984) *Personalidad, actividad y colectividad*. [tradução: Alcira Kessler]. Buenos Aires: Ed. Cartago.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2013). Síntese dos indicadores sociais. Obtido em 14 de setembro de 2013. Recuperado em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/default_sintese.shtm

Pino, A. (2010). Estética e semiótica: sensibilidade e razão na Grécia Antiga. In: A. Pino; L. M. Schlindvein; A. A. Neitzel. (Orgs.). *Cultura, escola e educação criadora*. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 11-30.

Placco, V. M. N. S. (2002). Relações Interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: V.M.N.S. Placco & L.R. Almeida. (Org.). *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Editora Loyola, 7-18.

_____. (2003). O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: [Placco, V. M. N. de S. & Almeida, L. R. \(Orgs.\). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo, SP. Edições Loyola, 44-60.](#)

Placco, V. M. N. S. (2005). Professor Universitário e as dimensões da formação do professor: contrapontos a uma prática estabelecida. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá - MT, 14(26), 151-154.

Placco, V. M.N.S., Almeida, L. R., & Souza, V. L. T. (2011, setembro). O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Acesso em 23 de setembro de 2015, Recuperado de: <http://www.fvc.org.br/pdf/apresentacao-coordenadores-qualitativo.pdf>

Placco, V.M.N.S. & Souza, V.L.T. (2010a). Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: L. R. Almeida & V. M. N. de S. Placco (Orgs). *O coordenador pedagógico e o atendimento às diversidades*, São Paulo: Loyola, 47-62.

_____. (2010b). Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: Almeida, L.R. & Placco, V.M.N.S. (orgs) *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 2a.ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 25-36.

_____. (2012). O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições a compreensão da sua identidade profissional. In: Vera Maria Nigro de Souza Placco. (Org.). *O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Loyola Ed., 9-20.

_____. (2015). Entraves da Formação Centrada na Escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: Almeida, Laurinda R.; Placco, V. M.N.S. (Org.). *O Coordenador Pedagógico e a Formação Centrada na Escola*. 2ed. São Paulo: Loyola Ed., 25-44.

Projeto de Lei 3688 de 31 de outubro de 2000. (2000). Dispõe sobre a introdução de assistentes sociais e psicólogos no quadro de profissionais da educação. Obtido em 24 de outubro de 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>

Projeto de Lei 477 de 18 de maio de 2007. (2007). Dispõe sobre a autorização do Poder Executivo implantar nos quadros funcionais das escolas estaduais um profissional na área de psicologia e um na área de assistência social. Obtido em 24 de outubro de 2015. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=714546>

Rodrigues, B. R. D. (2011). Fazendo planos para a Educação: políticas do dizer e processos de subjetivação. (Tese de Doutorado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Psicologia Social, Rio de Janeiro: RJ. Obtido em 5 de maio de 2015. Recuperado de: <http://bancodeteses.capes.gov.br/#60>.

Rocha, M. L. (2006). Psicologia e as práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento. *Psico*, 37 (2), 169-174

Rosa, G. J. (2001) Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: ed. Nova Fronteira. (Originalmente publicado em 1956).

Saviani, D. (2007, janeiro/abril). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 12(34), 22-47. Obtido em 8 de julho de 2014. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>

Sawaia, B. (2009) Psicologia e Desigualdade Social: Uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*; 21(3). p. 364-372. Obtido em 04 de fevereiro. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a10v21n3.pdf>

Souza, V. L. (2005). Escola e construção de valores: desafios à formação do aluno e do professor. São Paulo: Edições Loyola.

_____ (2009). Imagens da docência: percepções que atuam na constituição da identidade de professores. In: IX Congresso Brasileiro de Psicologia Escolar e Educacional, 2009, São Paulo. Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos. São Paulo: Abrapee. p. 2-2.

Souza, M.P.R. (2010). A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios. (Tese de Livre-Docência. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Universidade de São Paulo: SP). Obtida em 15 de março de 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/47/tde-25022013-103516/pt-br.php>

Souza, V.L.T. & Andrada, P.C. (2013, julho/setembro). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia* (PUCCAMP. Impresso), 30 (3), 355-365. Obtido em 10 de fevereiro de 2014. Retirado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-166X20130003&lng=pt&nrm=iso

Souza, V.L.T. ; Petroni, A. P.; Dugnani, L. A. C. ; Barbosa, E. T. & Andrada, P. C. (2014) . O Psicólogo na Escola e com a Escola: A parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In: Raquel de Souza Lobo Guzzo. (Org.). *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública*. Campinas: Átomo & Alínea, 54, 27-54.

Souza, V.L.T.; Petroni, A. P. & Dugnani, L. A. C. (2011). A Arte como mediação nas Pesquisas e Intervenção em Psicologia Escolar. In: Raquel Souza Lobo Guzzo; Claisy Maria Marinho-Araujo.. (Org.). *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas: Alínea, 2011, 261-286.

_____ (2015). A dimensão do trabalho coletivo na escola: intervenções com a equipe gestora. In: Vera Maria Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço escolar: articulador, formador e transformador*. 1ed. São Paulo: Loyola Ed., 53-72.

Souza, V.L.T. & Placco, V. M. N. S. (2012). Self-respect in school. *Educational*, 2, 112-122.

Toassa, G. (2004, setembro). Conceito de Liberdade em Vigotski. *Psicologia Ciência e Profissão*, 24(3), 2-11.

Unesco (2014). Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios, *Organização Mundial das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura*, França: Paris.

Wallon, H. (1979). *Psicologia e Educação da criança*. Lisboa: Editorial Veja.

Vidal, E.M. & Lerche, S.V. (2014). Meta 19 dispõe sobre assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. Obtido em 15 de setembro de 2015. Recuperado em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/pne-meta-19-691947.shtml>

Vieira, A. P. G. F. (2011). Formação dos gestores escolares no contexto das políticas de avaliação da aprendizagem. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Ceará

Vigolo, R. C. F. (2011) Formação de gestores de escola pública: dimensão teórica e participação estratégica. Mestrado acadêmico em Educação instituição. Universidade Regional de Blumenau. Blumenau

Vygotsky, L.V. (1991a) El significado histórico de la crisis de la Psicología. In: Vygotsky, L. S. *Obras Escogidas: Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología*, I, 257-407, Madrid: Visor. (Originalmente publicado em 1927).

_____ (1991b). Sobre los sistemas psicológicos. In: Vygotsky, L. S. *Obras Escogidas: Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología*, I, 257-407, Madrid: Visor. (Originalmente publicado em 1930).

_____ (1991c). El problema de la conciencia In: Vygotsky, L. S. *Obras Escogidas: Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología*, I, 257-407, Madrid: Visor. (Originalmente publicado em 1933).

_____ (1995a) Conclusiones. Futuras vías de investigación. Desarrollo de la personalidad del niño y de su concepción del mundo. In: Vygotsky, L. S. *Obras Escogidas: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, III, 285-302, 2. ed. Madrid: Visor. (data original desconhecida).

_____ (1995b) Dominio de la propia conducta. In: Vygotsky, L. S. *Obras Escogidas: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, III, 285-302, 2. ed. Madrid: Visor. (Originalmente publicado em 1931).

_____ (1997a). El defecto y la compensación. In: Vygotsky, Lev Semiónovic. *Obras Escogidas: Fundamentos de defectología*, V, 41-58, Madrid: Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia. (Originalmente publicado em 1927).

Vygotsky, L.V. (1997b) La colectiva como factor de desarrollo del niño deficiente.. IN: Vygotsky, L.S. *Obras Escogidas: Fundamentos de defectología*, V., 213-234, 2ªed Madrid: Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia. p. 213-234. (Originalmente publicado em 1931)

_____ (1997c) El problema del retraso mental. IN: Vygotsky, L.S. *Obras Escogidas: Fundamentos de defectología*, V. 2ªed Madrid: Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia. p. 349-273. (Originalmente publicado em 1934).

_____ (1998) *Psicologia da Arte*. São Paulo: editora Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1925).

_____ (2001a). El problema de la voluntad y su desarrollo em la edad infantil. IN: Vygotsky, L.S. *Obras Escogidas: Problemas de Psicología General*, II. 2ªed Madrid: Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia. p. 439-450. (Originalmente publicado em 1932).

_____ (2001b). Pensamento y lenguaje. IN: Vygotsky, L.S. *Obras Escogidas: Problemas de Psicología General*, II. 2ªed Madrid: Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia, 439-450. (Originalmente publicado em 1934).

Vygotski, L.S. (2006) Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. In: *Obras Escogidas IV –Psicología Infantil*. (2ª ed.). Madrid: Visor y A. Machado Libros, 117-203. (Original publicado em 1931).

_____ (2009a). A imaginação e a arte na infância. [trad. Miguel Serras Pereira]. Lisboa: Relógios d'água ed. (Original publicado em 1929)

_____ (2009b). A construção do pensamento e da linguagem. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1934).

_____ (2014) A transformação socialista do homem. [tradução de Nilson Dória]. Obtido em 10 de fevereiro de 2012. Recuperado de: <https://pt.scribd.com/doc/236275267/Lev-Vygotsky-A-Transformacao-Socialista-Do-Homem>. (Originalmente publicado em 1930).

APÊNDICES

Apêndice 1. Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa Aspectos Constitutivos Dos Sujeitos Que Exercem a Gestão na Escola: Um Estudo Sobre Os Processos De Mudanças Mediados Pela Arte, para tal, peço que autorize a utilização da transcrição do material

gravado em áudio, de seis encontros pré-agendados bem como de uma entrevista semiestruturada. Caso concorde com os termos abaixo, preencha os dados e assine o documento.

Eu, _____ com o R.G. de nº _____, residente e domiciliado a (rua, av., praça)

_____, nº _____, Bairro _____, Cidade _____, Estado _____, CEP _____, Telefone (____) _____, abaixo assinado, declaro para

todos os fins éticos e legais, que tenho pleno conhecimento de que participarei da pesquisa **PSICOLOGIA ESCOLAR E AS PRÁTICAS DE GESTÃO NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS DE MUDANÇA MEDIADOS PELA VONTADE**, realizada pela pesquisadora Lilian Aparecida Cruz Dugnani, orientada pela Prof.^a Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza, que tem por objetivo investigar as mudanças nos modos de pensar, sentir e agir de gestores escolares, com foco na influência que estas exercem sobre a tomada de consciência destes em relação ao seu papel na escola e na educação. O projeto de pesquisa foi avaliado **pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos** da PUC-Campinas, telefone (19) 3343-6777.

Por este instrumento dou plena autorização para que qualquer informação obtida durante a pesquisa seja utilizada para fins de divulgação em livros, jornais e revistas científicas, desde que seja reservado sigilo absoluto de minha identidade. Declaro ainda ciência de que todas as informações são gravadas e posteriormente transcritas, e que as informações serão utilizadas como dados deste estudo.

Estou ciente que minha participação é voluntária e sem ônus podendo interrompê-la a qualquer momento sem penalidades.

Declaro que recebi todos os esclarecimentos e dúvidas sobre a pesquisa, bem como sobre a utilização desta documentação para fins acadêmicos e científicos.

Por fim, declaro que recebi uma cópia deste Temo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____, ____ de _____ de 2012.

<hr/> <p>Assinatura do pesquisador</p> <p>Lilian Aparecida Cruz Dugnani</p> <p>CRP 06/93740</p>	<hr/> <p>Assinatura do gestor</p>
---	-----------------------------------

Informações adicionais a respeito da pesquisa poderão ser solicitadas diretamente com a pesquisadora através do e-mail lac.dugnani@hotmail.com ou pelo telefone (11) 99615-3430, em horário comercial, das 08h as 12h e das 14h as 18h. Ou ainda com a orientadora da pesquisa Prof. Dr. Vera Lúcia Trevisan de Souza, pelo e-mail vera.trevisan@uol.com.br.

Apêndice 2. Quadro dos encontros realizados com os gestores que formaram o corpus da análise.

Encontro	Datas	Materialidade Mediadora	Procedimentos	Objetivo	Participantes
1º Encontro	30/04/2010	Leitura da síntese do encontro anterior	Diálogo sobre os modos de relação na escola.	Conhecer a visão dos profissionais sobre os modos de relação dos professores com os alunos.	Manoel, Camille, Leonardo e Adoniran

2º Encontro	03/05/2010	Síntese do Encontro Anterior. Leitura do poema “Autorretrato” de Mario Quintana	Após a leitura do poema pediu-se que os sujeitos fizessem um autorretrato	Promover reflexões sobre o que os sujeitos pensam de si nas relações que estabelecem com os demais membros da escola.	Adoniran e Manoel
3º Encontro	10/05/2010	Síntese do Encontro Anterior. Leitura do Conto o Espelho de Machado de Assis.	Leitura da síntese e discussão do texto por meio dos pontos levantados pelos gestores.	Colocar os sujeitos diante das questões referentes à sua própria atuação como gestores.	Adoniran e Manoel.
4º Encontro	31/05/2010	Síntese do Encontro Anterior. Apresentação do Documentário Ilha das Flores	Leitura da Síntese e discussão sobre o documentário.	Desafiar os profissionais a refletir sobre as questões políticas, econômicas e sociais e suas relações com a escola.	Adoniran, Leonardo e Manoel.
5º Encontro	21/06/2010	Leitura da Síntese.	Diálogo sobre os resultados das reuniões com as psicólogas	Avaliar os resultados, e a continuidade do trabalho.	Adoniran, Manoel e Leonardo.
6º Encontro	30/08/2010	Documento elaborado pelos professores, a pedido dos diretores, de propostas pedagógicas para a questão da indisciplina.	Leitura e discussão do documento elaborado pelos professores a pedido dos gestores, no qual os docentes deveriam apresentar soluções pedagógicas para a questão da indisciplina.	Investigar de que modo os gestores lidam com as propostas vindas dos professores.	Manoel, Leonardo e Camille.
7º Encontro	13/09/2010	Síntese do Encontro Anterior. Apresentação em Power point de todos os projetos desenvolvidos pelo grupo PROSPED na escola.	Apresentação em Power Point de todos os projetos realizados pelo grupo na escola e leitura da síntese anterior com a apresentação dos sentidos.	Colocar os sujeitos em contato com as diversas possibilidades de atuação dos psicólogos, além de acessar de que modo os gestores compreendiam os demais trabalhos	Adoniran, Manoel, Leonardo e Camille.

				realizados pelo grupo na escola.	
8º Encontro	20/09/2010	Síntese do encontro anterior. Reprodução da fotografia de Sophie Ristellhueber, intitulada WB, presente no material educativo oferecido pela organização da 29ª Bienal de Arte de São Paulo	Leitura da síntese e compartilhamento de sentidos. Apresentação da fotografia seguida das perguntas: O que você vê nesta imagem? Todas as questões deixam marcas? Essas marcas sobrevivem ao tempo?	Leva-los a reflexão de que todas as ações afetam o outro.	Adoniran, Manoel, Leonardo e Camille.
9º Encontro	25/09/2010	Síntese do encontro anterior. Apresentação de reprodução de algumas esculturas que pudessem inspirar. Utilização de biscuit e cartolina. Apreciação de músicas de Vivaldi	Foi pedido para os gestores que eles fizessem a sua própria escultura. Eles foram orientados que poderiam conversar sobre qualquer coisa, menos sobre o que estavam fazendo. Ao final cada um deveria fazer a leitura da obra do outro identificando os motivos da escolha de determinada escultura.	Colocar os gestores em contato com diferentes formas de expressão e refletirem sobre seus sentimentos.	Adoniran, Manoel, Leonardo e Camille.
10º Encontro	04/10/2010	Síntese dos dois últimos encontros Clipe da música da Itamar Assumpção “Milágrimas” interpretada por Zélia Duncan. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9JeRBCgLEt8 Pergunta do material educativo da 29ª bienal de arte de São Paulo: “Porque Calar?”	Audição da música com acompanhamento da letra, e apresentação da pergunta disparadora: Porque calar.	Fazê-los refletir sobre a importância dos diálogos como modo da construção do coletivo. Refletir sobre os motivos que estão na base da ação de se calar diante das situações.	Adoniran, Manoel, Leonardo e Camille

11º Encontro	18/06/2011	Leitura da síntese do encontro anterior. Avaliação do trabalho	Diálogo sobre os resultados das reuniões com as psicólogas	Avaliar os resultados, e a continuidade do trabalho.	Adoniran, Manoel, Leonardo e Camille.
12º Encontro	20/09/2011	Leitura da síntese anterior Imagem de Escher “Anjos e Demônios”	Reflexão sobre a avaliação de desempenho realizada na escola.	Promover a reflexão sobre as implicações de se olhar para o outro de modo dicotomizado.	Camille e Manoel
13º Encontro	15/06/2012	Leitura da Síntese.	Diálogo sobre os resultados das reuniões com as psicólogas	Avaliar os resultados, e a continuidade do trabalho.	Adoniran Manoel Camille e Leonardo.
14º Encontro	02/10/2012	Leitura da síntese anterior. Texto da Professora Vera Maria Nigro de Souza Placco – O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano na escola.	Leitura coletiva da síntese e do texto e diálogo sobre a questão de como o tempo parece escorrer pelas mãos na escola	Promover uma reflexão sobre a necessidade de gerenciar o tempo na escola para que as ações planejadas possam ser executadas.	Manoel e Leonardo
15º Encontro	09/10/2012	Leitura da síntese anterior Vídeo de Mario Persona: “Tempo: como você gasta o que você tem?”	Diálogos e reflexões para a construção de um plano de ação à pedido da gestão	Conseguir priorizar e executar as ações planejadas.	Adoniran, Manoel e Camille
16º Encontro	16/10/2012	Leitura da síntese do encontro anterior. Confecção do plano de gestão à pedido dos gestores.	Diálogos e reflexões para a construção de um plano de ação à pedido da gestão	Conseguir priorizar e executar as ações planejadas.	Manoel, Leonardo e Camille.
17º Encontro	31/10/2012	Leitura da Síntese Anterior Plano de Ação da Gestão	Diálogos e reflexões para a construção de um plano de ação à pedido da gestão	Conseguir priorizar e executar as ações planejadas.	Adoniran, Manoel e Camille
18º Encontro	07/11/2012	Leitura da síntese anterior Plano de ação da gestão	Discussão sobre as possibilidades de execução do plano de ação.	Promover uma reflexão sobre o porque na escola muito se planeja e pouco se executa à partir do planejamento.	Manoel, Camille e Leonardo.
19º Encontro	30/04/2013	Leitura da Síntese do Encontro Anterior Retomada, à pedido dos gestores, do plano de gestão.	Discussão sobre as possibilidades de execução do plano de ação.	Promover uma reflexão sobre o porque na escola muito se planeja e pouco	Adoniran, Manoel e Camille.

				se executa à partir do planejamento.	
20° Encontro	21/05/2013	Leitura da síntese anterior Atribuições do diretor segundo o Plano de Cargos do diário oficial.	Proposta dos gestores para que se Discutisse sobre as atribuições de cada membro da equipe.	Promover reflexões sobre as atribuições de cada membro da equipe gestora como modo de construir o coletivo na .	Adoniran, Manoel e Leonardo.
21° Encontro	20/08/2013	Leitura da síntese anterior. Entrevista do Tom Zê apresentada no Roda Viva da Tv cultura, quando ele fala do encantamento que teve ao se apropriar da escrita.	Reflexões acerca dos encantamentos do trabalho de gestor.	Promover uma reflexão com os gestores sobre o que os encanta em seu trabalho.	Adoniran, Manoel e Leonardo
22° Encontro	27/11/2013	Leitura da Síntese. Foi pedido que eles deixassem alguma mensagem para a escola.	Diálogo sobre os resultados das reuniões com as psicólogas	Encerramento do trabalho com a equipe gestora.	Adoniran Manoel e Leonardo.

Apêndice 3. Quadro de categorias.

Enfrentando o Conflito x Desviando o olhar	
Crença no potencial do outro	
Trechos das sínteses	Indicadores de escolha
Os professores não sabem o poder que têm, que eles poderiam se dar bem com os alunos, mas eles [os	<ul style="list-style-type: none"> • Indignação

<p>professores] entram em disputa de poder e acabam se valendo da autoridade para colocar os alunos para fora. [Fala de Leonardo, o orientador pedagógico referindo-se às constantes queixas de indisciplina dos professores ao analisar de que modo estes lidam com as dificuldades – trecho da síntese de 30 de abril de 2010]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Crença na possibilidade de se fazer diferente.
<p>Camille diz que percebe a falta de afeto dos professores com os alunos, diz que os professores não resolvem conflitos em sala de aula e que há dias que tem quase uma turma inteira fora de sala. [Trecho da síntese de 30 de abril de 2010]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indignação • Crença na possibilidade de se fazer diferente.
<p>Leonardo e Manoel dizem que esse é o trabalho [o de ensinar o professor a se relacionar com o aluno] e que tem dias que tem vontade de largar tudo [diante da resistência constante dos professores]. [Trecho da síntese de 30 de abril encontro de 2010]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indignação • Crença na possibilidade de se fazer diferente.
<p>Manoel disse que a função deles dentro da escola é ingrata, porque sofrem pressões de todos os lados e não têm como garantir que os conflitos existentes sejam resolvidos e que os sujeitos nem sempre ouvem o que eles têm a falar. [Trecho da síntese de 31 de maio de 2010]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indignação • Crença na possibilidade de se fazer diferente.
<p>Leonardo diz achar ser indignação mesmo [referindo-se ao sentido atribuído às constantes resistências dos professores às propostas da gestão]. Manoel concorda, diz que se indigna, pois embora entenda que o grupo [de professoras], talvez não saiba fazer de outra forma, acredita que eles podem fazê-lo. [Trecho da síntese de 20 de setembro de 2010]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indignação • Crença na possibilidade de se fazer diferente.
<p>Iniciamos o encontro com Camille lendo o documento que foi produzido pelos professores nas reuniões que foram marcadas para os sábados, dias 21 e 28 de agosto, para reposição de aulas. Essas reuniões foram planejadas pela equipe gestora como forma de discutir, no âmbito pedagógico, quais ações poderiam ser tomadas para tentar atenuar o problema de indisciplina dos sextos anos, queixa recorrente dos professores. Para tal a equipe criou uma planilha, na qual os professores deveriam apontar as causas e as possíveis soluções do problema, e dela derivaria o planejamento de ações. (Trecho da síntese de 30 de agosto de 2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indignação • Crença na possibilidade de se fazer diferente.
<p>No que se refere a implicação, Adoniran diz haver um compromisso profissional de sua parte com sua função de gestor dentro da escola. Diz que pode escolher, e que escolhe fazer bem feito. Diz que essa implicação não é de livre e espontânea vontade, que é um saber o que se tem que fazer, e fazer bem feito,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração • Co-responsabilização

para que consiga estar bem consigo mesmo. (Trecho da síntese de 25 de outubro de 2010)	
Camille diz que consegue perceber na equipe um desejo forte de mudança. Diz que as reuniões [do grupo de gestores com as psicólogas] demonstram esse desejo. (Trecho da síntese de 25 de outubro de 2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Co-responsabilização • Crença na possibilidade de se fazer diferente
Camille ressalta que, em sua visão, é impossível que os cinco [gestores] não tenham os mesmos sonhos e objetivos [o de melhorar a escola] (trecho da síntese do dia 30 de agosto de 2010).	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito • Colaboração • Co-responsabilização • Crença na possibilidade de se fazer diferente
Camille levantou a ideia de utilizar o filme com os professores, mas preocupou-se com a reação que eles poderiam ter. Todos concordaram. Leonardo disse que isso seria um “soco no estômago”. Essa reflexão foi compartilhada por todos e Manoel falou que, em decorrência disso, eles precisariam estar preparados para suportar e dar suporte aos conteúdos que seriam trazidos. (Trecho da síntese de 09 de agosto de 2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Generosidade • Respeito • Colaboração • Co-responsabilização
Manoel diz, partindo do ponto de reflexão do aluno ideal, que sempre acreditou no aluno ideal, mas reconhecendo o aluno real, entendendo que os alunos se desenvolveriam em diversos ritmos dentro da mesma sala. Diz que sempre soube reconhecer o espaço entre o ideal, o real e o potencial. Diz que não viu mudanças nos professores, mas nessa perspectiva, acredita no professor ideal. A pesquisadora diz que se referiam ao utópico, mas nessa perspectiva concorda com Manoel. A pesquisadora diz que ele mesmo disse que quando assumiu a gestão, cresceu, teve que achar seu caminho para crescer. Que do mesmo jeito que percebemos os movimentos da gestão, percebemos o movimento dos professores e que os professores precisam olhar dessa forma para os alunos. Que embora haja limites, todos tem um potencial. (Trecho da síntese de 20 de setembro de 2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Crença na possibilidade de se fazer diferente
Estevão nos mostrou as avaliações que os alunos fazem sobre os professores e sobre si mesmos e como trazem um material rico para os professores trabalharem suas práticas, mas que isso não acontece, os professores não se mobilizam e continuam colocando a culpa somente no aluno, não se enxergam no processo. Não há um movimento de reflexão, de olhar para o desenvolvimento do aluno. Ângelo e Beatriz concordaram com ele e as pesquisadoras disseram o quanto repensar o que vem sendo feito e	<ul style="list-style-type: none"> • Indignação

importante para o desenvolvimento de todos da melhor maneira possível. (Trecho da síntese de 13 de setembro de 2010)	
Beatriz ressalta que o termo “quase sem querer”, dizendo que nada é sem querer, que quando fazemos algo, geralmente sabemos que o fazemos, e que isso é uma forma de liberdade. [Trecho da síntese do dia 20 de setembro de 2011]	<ul style="list-style-type: none"> • Generosidade • Respeito • Colaboração • Co-responsabilização
Manoel dá uma situação concreta, ausência excessiva de alunos, diz que a escola notifica o conselho tutelar esgotados todos os recursos, ou seja, se a escola não conseguiu entrar em contato com a família, se o contato foi feito, mas ninguém da família apareceu na escola. Disse que a conselheira se queixou do excesso de encaminhamentos da escola, e que o conselho atente 260.000 pessoas. Estevão disse à conselheira que não são 260.000 pessoas que o conselho atende que esse número se refere ao número de habitantes da região noroeste. Mas que efetivamente o conselho não atende tudo isso. Estevão disse que está na escola a três anos e meio e que de todos os alunos encaminhados por motivo do excesso de falta só obteve solução de um aluno. E que a solução partiu de uma instância superior. [Trecho da transcrição de 20 de setembro de 2011 em que os gestores nos relatam uma conversa com as conselheiras tutelares]	<ul style="list-style-type: none"> • Co-responsabilização • Indignação
Agora quando o pessoal aqui critica, deseja que a criança não esteja na escola, ou quando fala assim hoje é o dia da bruxa e eu vou colocar o desejo no caldeirão da bruxa e ela vai fazer o que a gente desejar. O professor diz assim eu vou pedir que ela eliminasse os vinte e cinco [alunos de dentro da sala]. Só que ela não pensa que se eliminar os vinte e cinco tem que eliminar ela também, porque se não tiver aluno não tem escola. [Trecho da transcrição de 31 de outubro de 2012]	<ul style="list-style-type: none"> • Indignação • Crença no potencial de se fazer diferente
Estevão diz que para você proporcionar o encantamento é preciso primeiro encantar-se [trecho da transcrição do dia 20 de agosto de 2013]	<ul style="list-style-type: none"> • Generosidade • Respeito • Colaboração
Enfrentando o Conflito x Desviando o olhar	
Idealização do outro	
Trechos das sínteses	Indicadores de escolha
O documento produzido pelos professores, conforme observado pela equipe gestora e pelas pesquisadoras, tomou um rumo legalista, pois os professores apontaram por meio da citação de artigos e capítulos do Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA e do código penal, quais medidas punitivas deveriam ser tomadas com os alunos que cometessem atos de indisciplina. Neste documento foram utilizados muito	<ul style="list-style-type: none"> • Acusações • Desorientação • Desvalorização do outro • Impotência • Humilhação • Medo • Exposição

<p>termos vagos no que se refere à indisciplina e os professores não apontaram saídas pedagógicas. [Trecho da síntese de 30 de agosto de 2010, os gestores colocaram como proposta em uma reunião com os professores, a busca de saídas pedagógicas que pudessem contribuir para a diminuição do que é denominado indisciplina na escola, neste encontro foram discutidos os resultados do que foi produzido pelos docentes]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ressentimento • Frustração • Tristeza • Conforto • Fuga
<p>Leonardo apontou a dificuldade dos professores em implicarem-se nos processos, e de como eles esperam que a gestão tome ações punitivas, mas que ao serem questionados se é isso que querem são sempre evasivos. [Trecho da síntese de 30 de agosto de 2010, em que Leonardo comenta o documento acima referido]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acusações • Desorientação • Desvalorização do outro • Impotência • Humilhação • Medo • Exposição • Ressentimento • Frustração • Tristeza
<p>Camille retomou a questão das soluções pedagógicas na reunião, mas os professores afirmaram não terem entendido a proposta. Afirmaram ainda que com o pedagógico está tudo bem [trecho da síntese de 30 de agosto de 2010]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acusações • Desorientação • Desvalorização do outro • Impotência • Humilhação • Medo • Exposição • Ressentimento • Frustração • Tristeza • Conforto • Fuga
<p>Manoel diz discordar disso, não só pela questão da indisciplina, mas pelo aproveitamento dos alunos. [Trecho da síntese de 30 de agosto de 2010]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acusações • Desorientação • Desvalorização do outro
<p>Os professores questionaram, ainda, a postura da gestão, sobretudo de Camille, em não suspender, transferir ou expulsar os alunos. Não raro, os professores acusam a gestão de omissão. [Trecho da síntese de 30 de Agosto de 2010]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acusações • Desorientação • Desvalorização do outro • Impotência
<p>Adoniran diz que quando alguém entrou em sua garagem e encostou uma arma em seu pescoço pensou</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acusações • Desorientação

<p>agora não dá tempo para mais nada, foi isso aí que eu criei. Mas também não dá para quando a fulaninha foi ao banco e o ladrão roubou o cartão dela não dá para ela sentar, chorar, espernear e ficar uma semana sem trabalhar porque ela está traumatizada psicologicamente. Tá traumatizada com o que? Com o que ela criou? [Trecho da transcrição de 31 de outubro de 2012]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desvalorização do outro • Impotência
<p>Adoniran fala da resistência dos professores ao novo e diz que em sua opinião essa resistência vem de uma inabilidade em lidar com a própria vida. Adoniran diz que os professores percebem a escola como um espaço onde podem dizer o que quiserem e como quiserem, pois, a escola é o único lugar aonde não há consequências para suas ações [trecho da síntese 10 de maio de 2010].</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acusações • Desorientação • Desvalorização do outro • Impotência • Humilhação • Medo • Exposição • Ressentimento • Frustração • Tristeza • Fuga
<p>Leonardo diz que os professores precisam dessa fala, de culpabilização do aluno para se fortalecer, para lidar com a sensação de impotência que sentem ao não conseguirem criar estratégias que promovam o aprendizado do aluno. [trecho da síntese de 20 de setembro de 2010].</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acusações • Desorientação • Desvalorização do outro • Impotência
<p>Adoniran e Manoel estavam tocados com a reação de uma professora do período intermediário que havia questionado, de modo mais agressivo, o fato de o período vespertino ter sido dispensado e elas terem que trabalhar por causa do problema com as faxineiras. Eles a viam como uma professora com quem podiam contar sempre, mas o modo como ela reagiu os surpreendeu, porque os colocou em uma posição de opressores, como se houvessem tomado a decisão de manterem o horário delas propositalmente. [Trecho da síntese de 03 de maio de 2010]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acusações • Desorientação • Desvalorização do outro • Impotência • Humilhação • Medo • Exposição • Ressentimento • Frustração
<p>Adoniran disse que desde a sua entrada muitas coisas mudaram na escola, contudo nunca ouviu um elogio, mas todo dia ouve críticas. [Trecho da síntese de 04 de outubro de 2010]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acusações • Desorientação • Desvalorização do outro • Impotência • Humilhação • Medo • Exposição • Ressentimento • Frustração • Tristeza

<p>Adoniran diz que esse movimento é corriqueiro, quando se leva algo pronto é autoritário e quando se pede sugestão de como fazer ninguém sabe dizer. Uma das pesquisadoras pergunta se ele acha que os professores não sabem o que querem e Adoniran diz que eles querem manter esse clima de não responsabilização. (Trecho da síntese de 10 de maio de 2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acusações • Desorientação • Desvalorização do outro • Impotência • Humilhação • Medo • Exposição • Ressentimento • Frustração • Tristeza • Conforto • Fuga
Enfrentando o Conflito x Desviando o olhar	
Culpabilização do outro	
Trechos das sínteses	Indicadores de Escolha
<p>Adoniran diz que na hora que você pensa em termos de coletivo, em desenvolver o coletivo aí começa a pegar, aí começa a ficar difícil. Porque está me parecendo que além de ser próprio do ser humano o desejo do bem-estar próprio, parece que dentro da instituição isso se torna muito mais perigoso. O importante para ele [o professor] é resolver o nervosismo dele de sala de aula que está acontecendo, coisa que ele não teve capacidade de fazer dentro da sala. [Trecho da transcrição de 31 e outubro de 2012, referindo-se ao fato de um professor ter interrompido a reunião pedindo ajuda ao orientador pedagógico, pois um aluno tinha entrado na sala de aula completamente encharcado, estava muito calor e o aluno havia se molhado nos bebedouros da escola]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Julgar • Observar de fora • Descrédito • Desconfiança • Frustração • Autopreservação • Desresponsabilização • Humilhação • Solidão
<p>Manoel diz que os professores não perceberam ainda que as formas de avaliação implantadas pelo governo são cruzadas e acabam por avaliar o trabalho do professor. Diz ainda que muitos professores além de resistirem às formas de registro, burlam o sistema, para garantir que a criança “tenha um desenvolvimento”. Tanto Manoel quanto Leonardo, dizem ser a favor das avaliações e dizem que os professores têm que ter claro para eles quais os impactos das mesmas no seu trabalho [Trecho da síntese do encontro realizado em 26 de abril de 2010].</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Julgar • Observar de fora • Descrédito • Desconfiança • Frustração • Autopreservação • Desresponsabilização • Humilhação • Solidão
<p>Adoniran exemplifica com um caso que ocorreu na entrada dos professores, ele queria que um professor fosse trabalhar, se ele fala “Meu filho, você tem horário para trabalhar, a Prefeitura te paga para esse horário” ia ser chato, então ele se sente obrigado a falar “Meu filho, você já arrumou as suas coisinhas? Então vamos trabalhar. ” E o professor diz que vai</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Julgar • Observar de fora • Descrédito • Desconfiança • Frustração • Autopreservação

<p>encher a garrafinha d'água e Adoniran responde que não vai brincando, tirando a garrafinha da mão dele e dizendo: vamos embora para a sala. E isso, quando na maioria das vezes ele está com paciência, mas e quando não está? Como é que você dá conta disso? E você só fala aquilo que é a realidade, nem mais nem menos. [Trecho da transcrição do dia 17 de setembro de 2013]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desresponsabilização • Humilhação • Solidão
<p>Manoel diz que quando a situação exige uma tomada de decisão Leonardo adoece. (Trecho da transcrição do dia 20 de setembro de 2011).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autopreservação • Desresponsabilização • Solidão
<p>Adoniran diz que se você for bater de frente [com os professores], você já vai se desgastar. Você já vai mexer com a sua saúde que não tem nada a ver com este teu trabalho. Mas você não faz porque tem uma série de embates que você sabe que vai te prejudicar. É extremamente complicada esta coisa desta aplicação. [Trecho da síntese de 31 de outubro de 2012]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Julgar • Observar de fora • Descrédito • Desconfiança • Frustração • Autopreservação • Desresponsabilização • Humilhação • Solidão
<p>Leonardo diz que mesmo quando há uma proposta [referindo-se às propostas de inovações pedagógicas oferecidas pela gestão], que os professores concordam em realizar, não se desenvolve, não segue um caminho, ficam presos no conteúdo, em como vão passar esse conteúdo sem ser da forma tradicional. Isso faz com que nem conteúdo nem outras coisas aconteçam. Uma das pesquisadoras disse que, apesar disso, há um movimento dos professores que precisa ser olhado [referindo-se às constantes negativas dos professores em realizar diversas propostas da gestão]. Leonardo falou que fica desgastado com as discussões. [Trecho da síntese de 13 de setembro de 2010]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Julgar • Observar de fora • Descrédito • Desconfiança • Frustração • Autopreservação • Desresponsabilização • Humilhação • Solidão
<p>Conversando sobre encadernações e outros gastos, Adoniran disse que não há participação da comunidade no conselho, dizendo ser “muito fraco”, e que via dois lados nessa situação: uma negativa, que demonstrava a falta de interesse na tomada de decisões importantes e um positivo, que era o de poderem tomar a decisão que eles achavam mais acertada. (Trecho da síntese de 07 de junho de 2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Frustração • Autopreservação • Desresponsabilização • Humilhação • Solidão
<p>Manoel diz que quando tem alguma necessidade que não é atendida, aí o pai vai na gestão e que depende do atendimento, que a pessoa pode entender as limitações ou sair atribuindo toda a responsabilidade para a gestão. Dá o exemplo de um pai que chegou no dia da Rpai que ele pediu que ele aguardasse até 07:30 que ele atenderia. Logo em seguida a secretária entrou</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Julgar • Observar de fora • Descrédito • Desconfiança • Frustração • Autopreservação • Desresponsabilização

<p>e falou que ele só queria falar com o Adoniran. E que aí é coisa do tipo eu só falo com a professora ou com o diretor e se não resolver vocês vão ver quem manda no bairro, porque tudo passa por mim. E que tem situações de ameaça mesmo. Que o que importa é a necessidade ser atendida, que não importa se ela é grande ou pequena, se a gestão resolver eles nem lembram da gestão [trecho da transcrição do dia 30 de abril de 2013]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Humilhação • Solidão
<p>Adoniran diz que quando você pega uma mãe como a de hoje que estava sentada conversando e relatando eu tive problema com a minha mãe, caramba será que ela não percebe que não são os filhos que é ela o problema? [trecho da transcrição de 24 de Setembro de 2013]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Julgar • Observar de fora • Descrédito • Desconfiança • Frustração • Autopreservação • Desresponsabilização • Humilhação • Solidão
<p>Leonardo disse que usar escudos é característico do funcionalismo público, que não pune, que não avalia, que impede de se agir. Ele ressaltou novamente a questão da amizade que tem que haver entre os sujeitos da escola e que isso não ocorre de forma natural; Manoel disse que, realmente, no serviço público fica difícil fazer amizade e que sempre procuram um jeito de se afastarem da função para exercer outras atividades. Há professor que nunca apareceu na escola. Adoniran diz que, para ele, além da escola funcionar é preciso que as pessoas funcionem também. (Trecho da síntese de 17 de maio de 2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Julgar • Observar de fora • Descrédito • Desconfiança • Frustração • Autopreservação • Desresponsabilização • Humilhação • Solidão
<p>Manoel falou que há um complicador no serviço público e se pergunta em que medida é possível mudar a cultura da escola quando há uma cultura maior, a da Secretaria, que influência. Ele acredita na capacidade de convencimento e na força de cada sujeito para querer a mudança. (Trecho da síntese de 17 de maio de 2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descrédito • Desconfiança • Frustração
<p>Camille diz que é complicado trabalhar assim [com o outro vice-diretor], pois muitas questões de ordem prática são transformadas em reflexões filosóficas e não são resolvidas. Diz que recorre constantemente ao Manoel e ao Leonardo para resolver essas questões. [Trecho da síntese de 20 de outubro de 2010]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descrédito • Desconfiança • Acusação
Enfrentando o Conflito x Desviando o olhar	
Reconhecimento do outro	
Trecho das sínteses	Indicadores de escolha
<p>Manoel diz que concorda com Adoniran, que esta é uma característica do serviço público (referindo-se ao</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Solidariedade • Respeito

<p>fato dos professores sentirem-se ofendidos, por serem cobrados pela gestão, das tarefas que deveriam ser realizadas e que não foram feitas). Que se vê coisas que na iniciativa privada jamais aconteceria. Diz que isso tem em todo o serviço público, mas que na cidade em que é realizada a pesquisa isso é exagerado. Que há um comportamento do servidor de não aceitar que se cobre as atribuições dele, mas que a gestão tem que continuar tentando [...] [trecho da síntese de 31 de outubro de 2012].</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura ao diálogo • Satisfação • Sensação de dever cumprido • Aproximar-se do outro • Responsabilização • Segurança
<p>Manoel se lembrou de outro aluno e de como o trabalho realizado com ele pela escola surtiu efeito. Diz que foi difícil e que ainda continua sendo [trabalhar com o menino], mas se olhar para quando ele entrou e para hoje percebe-se o avanço [falando da satisfação de conseguir perceber os avanços da escola em relação a alguns assuntos, neste momento Manoel usa o desenvolvimento do aluno para exemplificar. Trecho da síntese de 30 de agosto de 2010).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Solidariedade • Respeito • Abertura ao diálogo • Satisfação • Sensação de dever cumprido • Aproximar-se do outro • Responsabilização • Segurança
<p>Então é muito mais fácil você ir trabalhando no dia a dia com o aluno. É a única coisa que te dá uma tranquilidade de consciência. Quando você pega um aluno e tenta mostrar um ponto de vista para ele de qualquer forma ou bravo, ou não, mas você fez. E de repente você para e pensa e fala que bom eu fiz aquilo que minha consciência mandou [trecho da síntese de 31 de outubro de 2012].</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Solidariedade • Respeito • Abertura ao diálogo • Satisfação • Sensação de dever cumprido • Aproximar-se do outro • Responsabilização • Segurança
<p>Agora quando o pessoal aqui critica, deseja que a criança não esteja na escola, ou quando fala assim hoje é o dia da bruxa e eu vou colocar o desejo no caldeirão da bruxa e ela vai fazer o que a gente desejar. O professor diz assim: eu vou pedir que ela eliminasse os vinte e cinco. Só que ela não pensa que se eliminar os vinte e cinco tem que eliminar ela também, porque se não tiver aluno não tem escola. [Trecho da transcrição de 31 de outubro de 2012]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Solidariedade • Respeito • Abertura ao diálogo • Satisfação • Sensação de dever cumprido • Aproximar-se do outro • Responsabilização • Segurança
<p>Leonardo diz que percebeu avanços no planejamento [com os professores]. Manoel diz que percebem que eles já conseguiram avançar bastante no sentido de fazer com que o planejamento dos professores não seja um calhamaço de papel. Manoel continua dizendo que percebe que não é mais um calhamaço de papel para cumprir com a formalidade. Que os professores pegam reveem o que foi possível trabalhar, o que não foi possível, o que é preciso replanejar. Manoel diz que os professores começam a perceber, alguns mais e outros menos, que é um instrumento que eles usam para organizar o trabalho e</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Solidariedade • Respeito • Abertura ao diálogo • Satisfação • Sensação de dever cumprido • Aproximar-se do outro • Responsabilização • Segurança

<p>não apenas uma formalidade para entregar para a direção. [Trecho da transcrição de 21 de maio de 2013]</p>	
<p>Manoel diz que do ponto de vista da equipe docente essa articulação tem conseguido fazer de forma razoável. Manoel diz que nos quatro anos que está lá percebe um avanço considerável. Primeiro porque a equipe se completou com a sua chegada e a chegada da Beatriz. Isso viabilizou um acompanhamento mais de perto. Segundo porque começaram a planejar as ações. Manoel explica que as articulações são feitas primeiro com a reunião da equipe gestora, que isso é fundamental para afinarem as ações. Mesmo que ele e Adoniran não estejam em TDC nesse momento eles estão falando em nome da equipe, do que foi combinado em reunião, e o que não foi combinado não haverá posicionamento do Leonardo ou da Camille no momento do TDC. Que eles levarão para a reunião para a equipe discutir. Que isso dá um pouco de unidade na equipe, visto que não se tem iniciativas isoladas para com a equipe docente. [Trecho da transcrição de 21 de maio de 2013]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Solidariedade • Respeito • Abertura ao diálogo • Satisfação • Sensação de dever cumprido • Aproximar-se do outro • Responsabilização • Segurança
<p>Leonardo diz que algumas propostas foram interessantes, como a de um professor se trabalhar com música na hora do recreio (ao se referir ao documento que foi produzido pelos professores Trecho da síntese de 30 de agosto de 2010).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Solidariedade • Respeito • Abertura ao diálogo • Satisfação • Sensação de dever cumprido • Aproximar-se do outro • Responsabilização • Segurança
<p>Manoel diz que se considera otimista, como os outros lhe falam, porque leva em consideração mesmo uma pequena mudança. A única possibilidade para ele é seguir pelo caminho da conquista do sujeito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Solidariedade • Respeito • Abertura ao diálogo • Satisfação • Sensação de dever cumprido • Aproximar-se do outro • Responsabilização • Segurança
<p align="center">As mediações estéticas e semióticas promovendo a vontade coletiva</p>	
<p align="center">O incômodo como mobilizador da vontade de mudar</p>	
<p>Trechos das sínteses</p>	<p>Indicadores de escolha</p>
<p>Imediatamente após a leitura da síntese Manoel começa a contar o que havia acontecido na reunião das professoras na semana anterior, quando ele foi discutir com elas como iria funcionar o preenchimento das fichas descritivas. Ele disse que elas [as professoras] tiveram o mesmo movimento de sempre, só ouvindo o que queriam ouvir, reclamando do que teriam que fazer, não vendo vantagens nesse processo, e que</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incômodo • Ressignificação • Emersão das contradições • Inquietação • Vivência do drama

<p>disseram que os registros nas fichas poderiam não corresponder ao que de fato acontecia. [...]Manoel relata que após diversas tentativas de argumentar com elas, acabou se cansando de tentar fazê-las entender, até que se despediu dizendo que já havia passado o recado necessário. Ao tomar essa atitude, elas disseram que haviam entendido o que ele queria dizer, mas em sua opinião, elas já haviam entendido há muito tempo, mas queriam tumultuar. [Trecho da síntese que relata o início do encontro do dia 03 de maio de 2010]</p>	
<p>Leonardo diz que as professoras sempre se posicionam em relação à omissão da gestão e cobram atitudes, mas que quando ele pergunta a elas quem que vai amarrar o sino no rabo do gato e responder aos órgãos competentes por colocar os alunos para fora da escola elas não dizem nada e ficam de burbirinhos pelo corredor falando que depois da chegada de Manoel ele está contaminado com as ideias dele e de Adoniran. [Trecho da síntese que relata o início do encontro do dia 04 de outubro de 2010]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incômodo • Ressignificação • Emersão das contradições • Inquietação • Vivência do drama
<p>A pesquisadora [se referindo ao uso do tempo na escola] dá como exemplo o dia em que as meninas apareceram na porta e todos pararam a reunião para atendê-las. Diz que isto entra como urgência, pois todos pararam o que estavam fazendo para resolver naquele momento a questão. Leonardo diz que isto não é urgência. Manoel concorda, mas diz que se permitiram parar para resolver. Leonardo pergunta o que se vai fazer, se vai deixar a menina falando sozinha. A pesquisadora diz que a ideia é justamente pensar o que se pode fazer com estas questões. Leonardo diz que este tipo de urgência sempre ocorre na escola, que ele muitas vezes precisou socorrer os alunos. E indaga: “se está sangrando o que se há de fazer? ”. A pesquisadora pergunta se o caso da dor de cabeça [a equipe gestora mencionou que havia um excesso de alunos reclamando de dor de cabeça e pedindo para ligar para mãe para poder ir embora para casa, disseram que isso tomava parte considerável do tempo de trabalho deles] entra na mesma urgência. Leonardo diz que lógico que não. A pesquisadora diz então que parece que as duas situações estão sendo tratadas da mesma forma. Leonardo concorda que é diferente. Diz que o último caso é sim uma urgência, que no caso da dor de cabeça o aluno diz estar com dor de cabeça. E aí a gestão tem que ligar para a mãe para saber se o ele pode ir embora. Ressalta ainda que nem sempre a dor de cabeça é real, que muitas vezes é uma desculpa para se ir embora da escola. Manoel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incômodo • Ressignificação • Emersão das contradições • Inquietação • Vivência do drama

<p>diz que a escola tem que ligar para mãe e informa-la, não cabendo a ela verificar a veracidade das informações. Leonardo concorda. [...] Manoel diz que a localização da sala da gestão favorece que todos passem primeiro por lá. [Trecho da transcrição de 2 de outubro de 2012]</p>	
<p>Retomamos a confecção do plano de gestão. Como ponto inicial, escolhemos tratar do problema dos telefonemas para a casa de alunos por conta de dores de cabeça e outros motivos. Camille havia dito que estes eventos acabavam tomando muito do seu tempo, e Leonardo concorda, dizendo que não sobrava muito tempo para se fazer o que era importante. À princípio todos concordaram que seria muito difícil mexer nesta dinâmica, sobretudo pela escola funcionar desta forma há muito tempo. Manoel diz que acha que tem jeito. Diz que a secretaria no período da tarde, poderia ficar fechada ao público e deste modo a secretária ficaria à disposição das demandas internas. Camille diz que não acha que esta seja uma ação possível, pois as mães reclamarão no NAED por não serem atendidas pela secretaria e este mandará reabri-la. Leonardo lembra ainda que os alunos do EJA procuram a secretaria neste horário. A pesquisadora diz que a escola não pode ceder o tempo todo à pressão das mães, que entende o que acontece, mas Camille e Leonardo não estão conseguindo tempo para fazer o seu trabalho, e que também serão cobrados pelo NAED. A segunda solução seria mexer no horário das secretárias. Todos concordam que não seria uma tarefa fácil fazer isso. Leonardo diz que não pode ser feito. Manoel diz que pode, pois, o funcionário tem que atender o horário da escola e não a escola atender o horário do funcionário. Todos concordam que com este horário Camille conseguiria abrir mais espaço para realizar o seu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incômodo • Ressignificação • Emersão das contradições • Inquietação • Vivência do drama

<p>trabalho no período da tarde. Manoel pergunta então quem conversaria com elas. A pesquisadora pergunta a quem cabe. Todos concordam que seria o Adoniran, mas que esta é uma situação bastante delicada. [Trecho da síntese de 16 de outubro de 2012]</p>	
<p>Manoel citou a professora que os afetou ao dizer que eles estavam privilegiando alguns membros da equipe em detrimento de outros, dizendo acreditar que ela tem um potencial que não deve ser deixado de lado. Para ele, cada um precisa saber o seu limite. [Trecho da síntese de 16 de outubro de 2012]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incômodo • Resignificação • Emersão das contradições • Inquietação • Vivência do drama
As mediações estéticas e semióticas promovendo a vontade coletiva	
Olhar de novo para ver o novo: construindo motivos para a mudança	
Trechos das sínteses	Indicadores de escolha
<p>Esse trabalho de vocês é legal. E por que ele é legal? Primeiro, a gente está acrescentando, na nossa agenda diária de trabalho, uma vez na semana, a conversa sobre as coisas que nem sempre, ou a maior parte do tempo, não são da escola. [...]. É lógico que vocês procuram sempre temas relacionados com alguma coisa de dentro da escola, mas, esse espaço que a gente conseguiu [...], ele está dando um certo resultado porque, pelo menos, eu não começo a semana como eu estava sempre começando. Adoniran diz que antes, a única coisa que a gestão sabia fazer naquele espaço era comprar salgadinho e comer. E ressalta: o que vocês fazem (o trabalho com arte), fortalece até a nossa própria relação aqui. Porque é o momento em que a gente se expõe um pouco mais e de uma outra forma, e acaba conhecendo um pouco mais do outro. [Trecho da fala de Adoniran no encontro de 21 de junho de 2010].</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Confiança em se expor • Possibilidade de ver o outro de uma forma diferente • Emersão da potência de ação • Quebra dos ritmos de urgência e emergência na escola • Crença na importância de seu papel na transformação da realidade da escola.
<p>Eu acho que essas outras possibilidades que, às vezes, vocês falavam para a gente refletir que eu acho que são legais. Às vezes, é ouvir a música, discutir, é desenvolver o trabalho com a massinha. Eu acho que são coisas que a gente não se permite, a gente no dia a dia não tinha...[Fala de Leonardo quando questionado sobre o trabalho desenvolvido encontro de avaliação de 18 de junho de 2011]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Confiança em se expor • Possibilidade de ver o outro de uma forma diferente • Emersão da potência de ação • Quebra dos ritmos de urgência e emergência na escola • Crença na importância de seu papel na transformação da realidade da escola.
<p>Manoel diz que do ponto de vista pessoal faz muito sentido, pois tem um ganho, um espaço para reflexão, que é um espaço que eles têm para conversar e que isso tem reflexo no trabalho, que independentemente de onde vamos chegar, os ganhos sempre vão acontecer. Leonardo diz que é um momento que se pode pensar diferente e que isso é que é importante [</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Confiança em se expor • Possibilidade de ver o outro de uma forma diferente • Emersão da potência de ação • Quebra dos ritmos de urgência e emergência na escola

<p>Trecho da transcrição do dia 20 de agosto de 2013, neste encontro estávamos reavaliando o trabalho].</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Crença na importância de seu papel na transformação da realidade da escola.
<p>Na minha opinião, o que fazemos aqui com vocês ainda faz sentido, exatamente porque é uma quebra. Pelo menos, em uma quarta feira, existe uma quebra de rotina. Vocês ainda não são rotina, é uma quebra da rotina. Quando vocês chegam aqui, a gente nem imagina para onde que vai a conversa. É diferente de dizer: “Olha, vamos parar...”. Como a gente tem que parar de segunda-feira para conversar. Conversar por quê? Vai escrever o quê? Aqui, se a gente está no dia a dia? Agora não, obrigatoriamente, a gente está parado. Você entende? Nós estamos deixando de fazer alguma coisa para a escola. É ruim? Não. É uma quebra só. (Fala de Adoniran quando questionado sobre o trabalho desenvolvido encontro de avaliação de 15 de junho de 2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Confiança em se expor • Possibilidade de ver o outro de uma forma diferente • Emergência da potência de ação • Quebra dos ritmos de urgência e emergência na escola • Crença na importância de seu papel na transformação da realidade da escola.
<p>O que é importante na síntese é essa observação que vocês trazem junto, pela oportunidade de ouvir uma, duas vezes, de captar alguma coisa que no calor da discussão aqui passou despercebido. Então, de resgatar isso, trazer para a gente na semana seguinte, eu acho que era importante. Por outro lado, também essa construção juntos da síntese, de ter que lembrar, isso te compromete. Não é aquela coisa que você está aqui agora falando e depois você esquece... [trecho da avaliação de 18 de junho de 2011 – Manoel]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Confiança em se expor • Possibilidade de ver o outro de uma forma diferente • Emergência da potência de ação • Quebra dos ritmos de urgência e emergência na escola • Crença na importância de seu papel na transformação da realidade da escola.
<p>Manoel diz que Camille tem uma coisa própria dela, do jeito de ver, que pelo menos ele acha legal. Pode até não concordar, mas é legal. A pesquisadora diz que é isso que faz o grupo, não concordar mas ouvir. E Camille complementa dizendo que, mas você ouve, respeita, argumenta, reflete... [trecho da avaliação de 18 de junho de 2011 – Manoel]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Confiança em se expor • Possibilidade de ver o outro de uma forma diferente • Emergência da potência de ação • Quebra dos ritmos de urgência e emergência na escola.
<p>No dia a dia a coisa é mais racional, é: “-Aquilo que tem que ser feito, o conceito. Como vamos fazer? ” Aqui não, aqui é outra construção. Eu acho que isso que é legal, eu acho que essas oportunidades, essas estratégias, eu acho que é isso, elas vão permitindo a gente reconstruir determinados caminhos, determinadas situações, rever. [Trecho da transcrição da avaliação de 18 de junho de 2011 – Leonardo]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Confiança em se expor • Possibilidade de ver o outro de uma forma diferente • Emergência da potência de ação • Quebra dos ritmos de urgência e emergência na escola • Crença na importância de seu papel na transformação da realidade da escola. • Reciprocidade de relações

As mediações estéticas e semióticas promovendo a vontade coletiva	
O diálogo sustentando a mobilização da vontade coletiva	
Trechos das sínteses	Indicadores de escolha
<p>A pesquisadora diz que como encerramento gostaria que eles representassem plasticamente o que como estão se sentindo com este trabalho de plano de gestão. Manoel após fazer o seu desenho diz que vê uma luz no fim do túnel, Camille diz que está muito confusa ainda e Leonardo diz que só representou, deixou as emoções fluírem, por isso é difícil de falar, mas diz que há algo como sangue e esperança, que ele está esperançoso em relação a este trabalho [trecho da síntese de 16 de outubro de 2012].</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Segurança • Estabelecimento de objetivos comuns • Realização • Parceria • Persistência • Disposição
<p>Adoniran diz que em relação ao problema da secretaria decidiu que não se ligará mais para os pais. Pergunta a Manoel se não há como mandar um bilhete para casa dos pais. A pesquisadora ressalta que Manoel havia pensado nesta possibilidade no encontro anterior. Manoel diz que não vê problema em encaminhar um bilhete aos pais com as novas informações. A pesquisadora pergunta a Leonardo e a Camille como irão estruturar o tempo. Camille e Leonardo pensam um pouco e dizem que os TDC's serão realizados no mesmo dia e em horários diferentes o que facilitará que um acompanhe o trabalho do outro e também resolverá o problema do espaço físico, uma vez que podem utilizar a informática. Em relação à informática Camille diz que pensa nos professores que utilizam a sala, que ficarão sem este horário. Manoel diz que estes não são a maioria dos professores, e que os horários podem ser pensados para que eles não fiquem nas primeiras aulas nas Quintas-feiras. Após definir-se como seria estruturado o tempo de trabalho dos orientadores pedagógicos a pesquisadora pergunta qual seria o teor das reuniões. Leonardo e Camille concordam que as reuniões individuais com os professores, devam ter como eixo central o assessoramento pedagógico, no sentido de ajudar o professor a pensar em estratégias e auxílio na escolha de materiais que possam ajudá-lo na promoção de um ensino de maior qualidade para os alunos. [Trecho da síntese de 07 de novembro de 2012]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Segurança • Estabelecimento de objetivos comuns • Realização • Parceria • Persistência • Disposição
<p>Manoel diz que nos quatro anos que está nessa escola percebe um avanço considerável. Primeiro, porque a equipe se completou com a sua chegada e a chegada da Camille. Isso viabilizou um acompanhamento mais de perto. Segundo, porque começaram a planejar as ações. Manoel explica que as articulações são feitas primeiro com a reunião da equipe gestora, que isso é</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Segurança • Estabelecimento de objetivos comuns • Realização • Parceria • Persistência

<p>fundamental para afinarem as ações. Mesmo que ele e Adoniran não estejam em TDC nesse momento eles estão falando em nome da equipe, do que foi combinado em reunião, e o que não foi combinado não haverá posicionamento do Leonardo ou da Camille no momento do TDC. Que eles levarão para a reunião para a equipe discutir. Que isso dá um pouco de unidade na equipe, visto que não se tem iniciativas isoladas. Diz que percebem que eles já conseguiram avançar bastante no sentido de fazer com que o planejamento dos professores não seja um calhamaço de papel para cumprir com a formalidade. Que os professores o pegam, reveem o que foi possível trabalhar, o que não foi possível, o que é preciso replanejar. Os professores começam a perceber, alguns mais e outros menos, que é um instrumento que eles usam para organizar o trabalho e não apenas uma formalidade para entregar para a direção. [Trecho da transcrição de 21 de maio de 2013]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disposição
<p>Adoniran diz que quando se fala em ação, que tem coisas planejadas e que estas em sua maioria são cumpridas e que fazem parte do PPP. E que percebe que esta nova forma de agir da gestão melhorou a relação com os professores. Diz ainda que agora os imprevistos que acontecem diariamente também fazem parte do PPP. Adoniran disse, que quando começou a sair para olhar a entrada, no início do ano, pensou que os outros iriam ficar muito bravos, e que foi percebendo que as pessoas foram chegando, e ele foi tendo aliados. E que isso o deixou surpreso. [Trecho da transcrição de 21 de maio de 2013].</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Segurança • Estabelecimento de objetivos comuns • Realização • Parceria • Persistência • Disposição
<p>Leonardo ressalta que embora tenha outras coisas para fazer ficará na sala para acompanhar o encontro, pois considera importantes estes momentos. [Trecho da transcrição de 21 de maio de 2013].</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Segurança • Estabelecimento de objetivos comuns • Realização • Parceria • Persistência • Disposição
<p>A pesquisadora pergunta sobre o porquê dos pedidos de remoção. Manoel alega a distância de casa e a necessidade de não fincar raízes, mas acredita que há uma contribuição a ser dada e que feito isso é hora de mudar. Diz que se Adoniran não tivesse pedido remoção ele também não sairia, que esperou até o último minuto para fazer o pedido. [...] Manoel diz que um caminho natural da remoção é que as pessoas vão procurar lugares menores, ou a educação infantil onde a cobrança é menor [Trecho da síntese de 27 de novembro de 2013].</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Segurança • Estabelecimento de objetivos comuns • Realização • Parceria • Persistência • Disposição

<p>Leonardo diz que pediu remoção porque queria vivenciar novos desafios no ensino infantil, mas que não estava muito seguro disso, que não tem muita facilidade de mudar de lugares. Diz que no ano de 2008 podia ter ido coordenar três escolas na educação infantil, mas que preferiu continuar trabalhando com Adoniran, que eles têm um laço muito forte [Trecho da síntese de 27 de novembro de 2013].</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Segurança • Estabelecimento de objetivos comuns • Realização • Parceria • Persistência • Disposição
<p>Adoniran diz que o motivo de sair foi que entra nesta escola está com dor nisso, dor naquilo, que está passando mal. E que na verdade, ele acha que a cabeça dele que já pensou tudo o que tinha que pensar naquela escola, e que vai ficando pesado, e quem sabe uma novidade melhora as coisas. A pesquisadora pergunta se a ideia era ir para um lugar menor. Manoel diz que esta escola que Adoniran está indo é um lugar para fim de carreira [o diretor está próximo de sua aposentadoria]. Adoniram diz que no caso dele os problemas de saúde associados ao desejo de não ter tanta coisa para fazer foram os motivos que o fizeram querer sair. [Trecho da síntese de 27 de novembro de 2013].</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Segurança • Estabelecimento de objetivos comuns • Realização • Parceria • Persistência • Disposição

Apêndice 4. Modelo de síntese utilizada nos encontros com os gestores.

Síntese 21 de Maio de 2013.

Participaram do encontro Adoniran, Manoel, Leonardo, Camille e a pesquisadora. Após a leitura da síntese da semana anterior e não havendo nenhuma consideração a ser feita, Adoniran propõe, como cumprimento da tarefa, que todos discutam o Plano de Cargos e Salários, para ampliar a compreensão do que a Prefeitura determina como sendo sua atribuição, de coisas que ele tem que fazer para que se possa partir para algo concreto. Adoniran diz que quer queira quer não, enquanto esse documento existir é ele que fala o que deve fazer ou não. Diz que este é o seu contrato de trabalho.

Uma vez que todos concordaram, Adoniran começa a ler o primeiro tópico que se refere ao seu papel de articulador de ações da equipe educacional com vistas ao cumprimento do PPP. Adoniran diz que em relação a este tópico ele não sabe, que só mesmo com o tempo e com o acordo que eles vão estabelecer que vai chegar a alguma conclusão do que tem que fazer. Que, por ora, encara como um monte de coisas que ele tem que fazer, mas que não sabe o que é e só vai descobrindo quando as coisas acontecem. Adoniran diz que quando se fala em ação, que tem coisas planejadas e que estas, em sua maioria, são cumpridas, e que fazem parte do PPP; assim como os imprevistos que acontecem diariamente, também fazem parte do PPP.

Manoel ressalta que essa articulação já caminhou bastante quando se trata da equipe docente, mas que quanto aos demais atores escolares precisam avançar muito ainda. Diz que eles não compreendem como se ligam aos projetos da escola.

A pesquisadora diz que quer confirmar se o seu pensamento está certo. Diz que entende que com os professores isso está acontecendo porque tem os O.P.'s que fazem isso, mas que com o resto da equipe isso não acontece. Por quê? E quem tem que fazer isso? Seria o Adoniran? Diz que na diretriz fala que ele teria que articular as ações. O que significa articular as ações?

Adoniran diz que não tem que fazer qualquer tipo de ação em termos de repente, no sentido de mudei de ideia agora vou por aqui. Que isso não pode, pois, suas ações devem estar 90% pautadas nas leis, que permitem ou não que se faça uma ação, e 10% em termos do que se discute em reunião, e que mesmo assim é muito importante. Adoniran diz não saber como os outros membros da equipe vão entender esses 10% que ele atribuiu, mas na verdade é isso, porque na prática já é isso. Manoel diz que o peso da legislação é diferente no serviço público, na medida em que o cidadão comum pode fazer tudo o que a lei não proíbe, mas que o servidor público pode fazer apenas o que a lei autoriza.

A pesquisadora pergunta se a integração do restante da equipe está prevista no PPP. Adoniran diz que não há como fazer isso, que é meio complicado de colocar, e mesmo que se coloque ali, é complicado que alguém que se implique. O descumprimento do PPP tem que estar inteiramente registrado e comprovado que existiu a falha. Seria complicado ter alguma ação em que se apontaria para o outro onde ele estaria falhando e não cumprindo aquilo que está no PPP e que seriam achadas brechas que justificariam e permitiriam a ação tomada, pois o funcionalismo é permissivo.

Adoniran diz que acredita que isso não é algo que ficará claro para gente de imediato, mesmo porque não sabe se ele mesmo tem clareza o suficiente, mas sabe que

tem mais clareza que muitos diretores. Pensa que se tivesse alguma coisa melhor, poderíamos estar caminhando para algo muito melhor. Continua a leitura dizendo que ainda é sobre sua função: “Responsabilizar-se pelo planejamento, elaboração, sistematização, implantação, e avaliação do Plano Escolar Projeto Pedagógico”.

Adoniran diz que nesta fala está se dizendo que ele é o responsável pelo PPP. Pergunta se é responsável pela feita, por dar rumo. Diz que, na verdade, quando se coloca da elaboração estão se referindo as ideias e que normalmente já se pega o que é colocado pela Secretaria Municipal de Educação e independente do que se faz ou não, esse plano normalmente recai sobre a Camille e o Leonardo para fazer, mas na hora de assinar é ele quem assina. Mas que quando assina, o faz sem ver, primeiro porque tem que se confiar em quem se faz e segundo porque você usa o mesmo critério. Se der certo isso é mérito da Secretaria Municipal da Educação e se der errado é porque o diretor falhou. Alguma saída para justificar sua falha também tem aqui. Adoniran diz que a única diferença que vê é que se arrisca em fazer. E acredita ter boas intenções com a escola. Diz que de boas intenções o inferno também está cheio.

A pesquisadora pergunta se quem elabora o PPP são os OP's. Adoniran diz que não, que existe uma norma, da rede, que tem pensamentos e sentimentos próprios; que é uma norma do Departamento Pedagógico e que varia muito de quem entra na administração política; de quem entra e diz: “olha, minha linha de trabalho é assim”; e aí, quem está na coordenação pedagógica, passa um esqueleto do que é que vai ser feito. Manoel diz que é uma estrutura do que precisa constar. Adoniran diz que cabe à escola pensar e encaixar o que se vai fazer, do esqueleto ampliar para ver o que vai ser feito, mas dentro daquela estrutura. Diz que a ideia que consta no PPP não é a dele, a do Manoel, a do Leonardo ou da Camille. Que pode ser que tenha alguma coisa que coincida, mas que não é deles.

A pesquisadora pergunta se, então, o documento não é construído na escola, pergunta se ele já vem pronto. Manoel diz que o que vem é uma diretriz, que indica que o PPP tem que mostrar. Leonardo diz que essa linha pedagógica quem dita é a escola. Manoel diz que o PPP tem validade de três anos. E que a cada ano vem às diretrizes e são feitas adequações no plano, de acordo com os pedidos da Secretaria. A pesquisadora diz que quer entender o que a Secretaria sugere e como fica a autonomia da escola. Manoel diz que parece que para este último plano ficou até um pouco aberto e pergunta para Leonardo se ele concorda. Manoel diz que, por exemplo, tem que se adequar quadro de horários de professor, pelas próprias mudanças nos horários, dentre outros.

A pesquisadora pergunta se isso é construído pela equipe nas reuniões de Rpa e outras. Manoel diz que sim. Manoel diz que o papel do Leonardo e da Camille é sistematizar em texto o resultado das discussões, as propostas, as avaliações. Diz que a responsabilidade do Adoniran é de coordenar este processo, mas que tem ações que não são necessariamente ele que vai desenvolver. Diz que no ano passado foi ele e o Leonardo para a sua avaliação de desempenho e que foi descontado o atraso da entrega do PPP. E o Leonardo, que estava presente, obrigatoriamente tinha que concordar com isso. Por quê? Porque mesmo que ele e a Camille concordassem “olha se a gente tivesse feito mais rápido isso não tinha atrasado”, mas ele tinha que concordar porque é da responsabilidade do Adoniran entregar no prazo.

Manoel diz que o PPP tem uma relação estreita com as reuniões de avaliações pedagógica e de desempenho institucional e que como as instruções se dão lá para fazer essa avaliação, para ver o que foi cumprido ou não, é papel deles direcionar isso. Então se apresenta em uma reunião o desempenho de uma determinada meta e isso provoca uma reflexão é uma contribuição da gestão, mesmo parecendo que não há contribuição nenhuma, porque quem vai acabar sugerindo ações são as professoras.

A pesquisadora diz que articular isso é uma função da gestão e que a queixa da Camille e do Leonardo, e da equipe como um todo, é que as coisas não são claras. Todo mundo se responsabiliza por tudo, e aí acaba que um escapa daqui outro escapa dali e ninguém sabe mais o que tem que fazer. Não foi isso que a equipe trouxe?

Adoniran diz que quer corrigir uma coisa. Diz que as coisas são claras sim. Que essa coisa confusa que estamos vendo (referindo-se ao plano de atribuição) é algo extremamente aberto e que cabe qualquer intervenção. Então, o plano é confuso, e se lembra da introdução da conversa, dizendo que quando este plano foi feito ele atendia aos interesses patronais. Que não dá para colocar uma linha fixa de ação do diretor, por exemplo, com clareza, porque isso permite cobranças.

A pesquisadora diz que entende o que o diretor está dizendo, mas que vai retomar a proposta, que era de olhar para dentro da escola. Que a queixa não é que as coisas não estão claras na lei, mas não estão claras para a equipe, então que a proposta é tentar pensar na equipe gestora. Diz que é importante pensar no que o Leonardo colocou do quanto as ações da equipe gestora estão se desencontrando e o que precisa fazer para se articular.

Adoniran diz que por isso que pegou esse documento, que quando foi falada de articulação dentro da equipe, essa articulação tem uma linha, uma meta, um objetivo. Que não é bem assim vou isolar a escola porque aqui nós somos bons e aqui a gente resolve o caso. Não é assim. Agora, quando se fala em proposta, se cai na proposta do que tem que ser feito, mas para chegar aí é preciso entender o que está no plano. Adoniran diz que, se for possível e nós concordássemos, poderíamos ver o documento do Manoel, dos OP's, do professor, porque se temos uma ideia na cabeça do que a prefeitura está pensando, e podemos passar a ter uma ideia do que significa essa articulação. É uma coisa demorada, mas que, para ele, é bem produtiva.

Manoel cita quando teve que fazer o livro ponto porque a secretária estava afastada. Diz que ninguém pediu a ele para fazer, mas sabia que era necessário, pois senão não haveria como realizar o pagamento dos professores. Ele acha que falta um desse encontrar-se dentro da escola e a tomar essa iniciativa. A pesquisadora diz que é uma visão do todo, que é uma visão muito clara, de que se eu não fizer vai estourar, e isso vai voltar para mim.

Adoniran diz que por aí se pode perceber que tipo de espaço que o Manoel decidiu ocupar na escola, que podia ser diferente, que poderia ser uma postura de não se importar com o que cabe a ele. Adoniran diz que esse tipo de postura, quando se pensa em articulação, faz com que o outro já saiba que haverá um posicionamento e que esse esperar alguma coisa já é uma ação de articulação. Agora dependendo da resposta que dê é a atitude que vai ter. Para Adoniran, esse modo de agir do Manoel trouxe a vantagem de, após quatro anos, quando têm uma brecha, eles conseguirem discutir a escola, trazendo benefício para ambos. Mas isso não significa que vai ter algum reflexo na escola e na gestão. Ele acredita que há outras escolas em que são discutidas essas coisas. E outros e outros e outros, que isso aqui vai se tornando um embrião do futuro ou como diria Caetano, ou não.

A pesquisadora diz que eles continuam a discussão na próxima semana. Pergunta se todos concordam com a proposta de Adoniran. Havendo concordância diz que continuam então a partir de onde pararam.

ANEXOS

Anexo 1. Tabela de descrição de cargos do diretor, vice-diretor e orientador pedagógico.

Diretor educacional	Vice-diretor	Orientador Pedagógico
<ul style="list-style-type: none"> - Articular as ações da equipe educacional para que esta possa se organizar no cumprimento da tarefa de ensinar os conteúdos registrados no Plano Escolar/Projeto Pedagógico. - Responsabilizar-se pelo planejamento, elaboração, sistematização, implementação e avaliação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico. - Cumprir e responsabilizar-se pelo cumprimento da legislação educacional vigente e pelo registro sistemático dos procedimentos educacionais, responsabilizando-se pela documentação da vida escolar dos alunos e da vida funcional dos profissionais da unidade escolar. - Executar procedimentos inerentes ao regimento escolar, aos conselhos, aos colegiados e às instituições auxiliares. - Administrar os recursos provenientes do orçamento do Município, Estado, União e outros, através da Associação de Caixa Escolar e/ou da Associação dos Amigos da Escola, visando à execução de gastos rotineiros, destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, de forma a garantir o funcionamento e a melhoria física e pedagógica da unidade educacional. - Fornecer dados, informações, documentações e outros indicadores aos 	<ul style="list-style-type: none"> - Co-responsabilizar-se pela gestão da unidade educacional. - Responder pela gestão da unidade educacional no horário que lhe for confiado. - Assumir as atribuições do Diretor de escola em suas ausências e impedimentos legais. (Diário Oficial do Município, 2007) 	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer apoio técnico pedagógico à escola. - Participar da implantação execução e avaliação do projeto político pedagógico da unidade escolar, juntamente com a equipe escolar e o conselho de escola. - Propor juntamente com a equipe escolar, medidas que visem diminuir o índice de retenção e evasão escolar. - Estimular as relações entre a comunidade e a escola. - Refletir com os profissionais da educação sobre como se processa a aquisição do conhecimento pelo aluno e sobre o processo de avaliação. - Buscar continuamente o assessoramento dos coordenadores pedagógicos e dos supervisores de ensino, da Secretaria Municipal de Educação; tendo sempre presente os objetivos da escola e das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. - Coordenar as atividades ligadas à utilização dos recursos e projetos existentes. - Assessorar o professor na construção de metodologias de ensino; da dinâmica de sala de aula; da construção de materiais didático pedagógicos - Executar outras tarefas de mesma natureza ou nível de complexidade, associadas à sua especialidade e

<p>órgãos do sistema de ensino, deslocando-se de sua unidade educacional para atender às demandas operacionais e educacionais, advindas das instâncias centralizadas e descentralizadas da Secretaria Municipal de Educação (SME) e dos demais órgãos municipais que visem ao cumprimento do Plano de Educação do município e às diretrizes da Secretaria, além de comparecer periodicamente às reuniões de assessoramento.</p> <ul style="list-style-type: none">- Promover atividades que favoreçam a integração escola - família - comunidade, incentivando parcerias e encontros através de instituições auxiliares da unidade educacional.- Responsabilizar-se pela garantia ao direito de vaga da criança/adolescente no Ensino Fundamental obrigatório.- Responsabilizar-se pela implementação da Avaliação Institucional em sua unidade educacional, com base na gestão das informações e indicadores.- Orientar o assistente administrativo e demais funcionários quanto aos registros escolares e demais atribuições relativas à função.- Buscar continuamente o assessoramento dos Supervisores Educacionais da SME, tendo sempre presente o cumprimento da legislação educacional vigente, deslocando-se para o Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) ou outra		ambiente organizacional. (Diário Oficial do Município, 2007)
--	--	--

instância da SME, quando necessário. (Diário Oficial do Município ³⁶ , 2007)		
--	--	--

³⁶ A informação do nome da cidade a que se refere o diário oficial foi omitida a fim de preservar o sigilo sobre a identidade dos participantes.

Anexo 2. Pré-requisitos para concorrer ao cargo de diretor, vice-diretor e orientador pedagógico na rede investigada.

Diretor	Vice-Diretor	Orientador Pedagógico
<p>a) Graduação Superior de Licenciatura Plena em Pedagogia + 08 (oito) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério OU</p> <p>b) Graduação Superior de Licenciatura Plena em Pedagogia + 06 (seis) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério + 02 (dois) anos de efetivo exercício de outros cargos ou funções próprias da carreira do Magistério OU</p> <p>c) Mestrado em Educação OU Doutorado em Educação + 08 (oito) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério OU</p> <p>d) Mestrado em Educação OU Doutorado em Educação + 06 (seis) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério + 02 (dois) anos de efetivo exercício de outros cargos ou funções próprias da carreira do Magistério. (Diário Oficial do Município, 2007)</p>	<p>a) Graduação Superior de Licenciatura Plena em Pedagogia + 06 (seis) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério OU</p> <p>b) Mestrado em Educação OU Doutorado em Educação + 06 (seis) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério. (Diário Oficial do Município, 2007)</p>	<p>a) Graduação Superior de Licenciatura Plena em Pedagogia + 06 (seis) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério OU</p> <p>b) Mestrado em Educação OU Doutorado em Educação + 06 (seis) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério. (Diário Oficial, 2007).</p>

Anexo 3. Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Aspectos Constitutivos Dos Sujeitos Que Exercem a Gestão na Escola: Um Estudo Sobre Os Processos De Mudanças Mediados Pela Arte. **Pesquisador:** Lilian Aparecida Cruz Dugnani **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 21932913.9.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do

Parecer: 460.388

Data da

Relatoria: 12/11/2013

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como objetivo investigar em que medida dos processos de tomada de consciência crítica possibilitam ao sujeito estabelecer novas relações que lhe permitam incorporar em suas práticas de atuação novas ações, reconhecendo-se como um agente capaz de transformar a realidade. O lócus da pesquisa será uma escola da rede pública municipal de ensino fundamental I e II, de uma cidade no interior de São Paulo. Os sujeitos deste estudo serão quatro gestores desta unidade escolar, a saber: um diretor, um vice-diretor e dois orientadores pedagógicos. Os dados serão construídos a partir de 6 encontros com a equipe gestora, mediados pelo uso de expressões artísticas, tais como imagens, vídeos, trechos de filme, textos literários, com o intuito de promover reflexões sobre os modos com que os estes lidam com as mudanças ocorridas na escola e suas implicações na manutenção/transformação da realidade do cotidiano escolar, sobretudo ao que se refere à qualidade do ensino oferecido. Seguidamente a apresentação das expressões artísticas, os gestores serão convidados a falar sobre o que refletiram e o que sentiram diante do exposto

Objetivo da Pesquisa:

Investigar em que medida dos processos de tomada de consciência crítica possibilitam ao sujeito estabelecer novas relações que lhe permitam incorporar em suas práticas de atuação novas ações, reconhecendo-se como um agente capaz de transformar a realidade.

Página 01 de

Continuação do Parecer: 460.388

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considera-se esta pesquisa como de risco mínimo, uma vez que não se utilizarão procedimentos que exponham os sujeitos a situações adversas diferentes daquelas às que estão submetidos em seu cotidiano. Contudo, há o risco mínimo de que os sujeitos sintam-se fragilizados ou emocionalmente incomodados diante das atividades propostas. Diante disso, a pesquisadora compromete-se a, de acordo com a Resolução do Conselho Federal de psicologia nº 016/2000, a avaliar constantemente a situação em que os participantes se encontram, com o objetivo de protegê-los, estando atenta a todo e qualquer imprevisto que possa vir a ocorrer. Assim como, caso o sujeito se sinta incomodado poderá procurar a pesquisadora nos contatos explicitados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Caso os participantes apresentem ou manifestem qualquer sintoma que coloque em risco seu bem-estar emocional terão imediatamente assistência psicológica oferecida pela pesquisadora pelo tempo que for necessário e sem nenhum ônus ao participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A versão reformulada do projeto atendeu às solicitações de alteração dos Termos de apresentação obrigatória exaradas no parecer anterior

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução no. 466/12, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado. Conforme a Resolução 466/12, é atribuição do CEP acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa. Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

CAMPINAS, 19 de Novembro de 2013

**Assinador por:
David Bianchini
(Coordenador)**