

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290005478



FE

TCC/UNICAMP M791p

**O PROFESSOR E OS CONFLITOS INTERPESSOAIS NA ESCOLA**

AUTORA: SIMONE SIMOSO DE MORAES

ORIENTADORA: ORLY ZUCATTO MANTOVANI DE ASSIS

**PREZADO LEITOR**

Ao retirar o material bibliográfico, você se torna responsável por ele. Esperamos que faça bom uso e que tenha cuidado pois se houver qualquer dano (rabisco, recorte, etc.) ou extravio do mesmo, você será o responsável pela reposição.

A DIREÇÃO

Campinas

2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Sh9e1100  
201132645

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O PROFESSOR E OS CONFLITOS INTERPESSOAIS NA ESCOLA

AUTORA: SIMONE SIMOSO DE MORAES  
ORIENTADORA: ORLY ZUCATTO MANTOVANI DE ASSIS

Monografia apresentada como exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Unicamp, sob a orientação da Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis.

Campinas

2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	TCC
	M791p
V:	EX:
Tombo:	5478
PROC.:	130/11
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	14/04/11
CÓD.:	2858911

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

M791p

Moraes, Simone, Simoso de.

O professor e os conflitos interpessoais na escola / Simone Simoso de Moraes. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientadora: Orly Zucatto Mantovani de Assis.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Conflitos interpessoais. 2. Desenvolvimento moral. 3. Formação continuada de professores. I. Assis, Orly, Zucatto Mantovani de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-322-BFE

*Dedico este trabalho ao Nathan e à  
minha família*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu namorado Nathan, pois sem o auxílio e incentivo não teria ao menos iniciado o curso de Pedagogia.

À meus pais, Célia e Jaime, por terem me proporcionado um ambiente familiar acolhedor, por acreditarem em mim e me darem força quando precisei.

À minha irmã Samanta pelo seu companheirismo, compreensão e auxílio sempre...

Às minhas colegas Aline e Anna Letícia, com muito carinho, por terem trilhado este caminho comigo desde o primeiro ano e encontrado em nossas diferenças a possibilidade de crescer.

Aos colegas Carolina Sanae, Marco e Érica, que juntos participaram dessa empreitada em um ambiente de solidariedade e muitas risadas.

Às minhas colegas de comissão de formatura Damaris, Polyana e Suelen pela amizade verdadeira que firmamos no decorrer dos preparativos para o evento.

Aos colegas do fretado pelo ambiente de companheirismo que firmamos ao longo de quatro anos. Sentirei saudades...

À Telma Vinha, primeiramente por ter ministrado a disciplina de Psicologia Genética e ter despertado meu interesse pelo tema, que resultou neste trabalho. Agradeço também por me atender prontamente nos momentos que precisei de auxílio. Muito obrigada!

À minha querida orientadora Orly, por ter aceitado orientar meu trabalho, pelos encontros esclarecedores, pela atenção, carinho, paciência e compreensão para que este trabalho se tornasse possível.

Aos docentes da Faculdade de Educação que de uma forma direta ou indireta contribuíram para minha formação.

## RESUMO

Os conflitos interpessoais nas escolas são apontados pelos professores como algo que demanda tempo para resolução, do mesmo modo que confessam não saberem ou não terem segurança para agir diante do ocorrido. Diante desse cenário, este trabalho visa realizar uma pesquisa bibliográfica acerca dos principais conceitos estudados sobre conflitos interpessoais na escola, com destaque na atuação de professores do ensino fundamental I, de forma que seja possível compreender os motivos pelos quais os professores por muitas vezes não realizam intervenções de maneira correta perante os conflitos interpessoais ocorridos com seus alunos, assim como anseia entender a resistência dos mesmos em aceitar que a formação moral do aluno também é papel da escola e, conseqüentemente, do professor.

Ainda será feita análise dessa temática a partir do desenvolvimento do aluno, do papel do professor nesse processo, evidenciando as diversas formas de conflito mais superficialmente e algumas formas de intervir positivamente.

**PALAVRAS CHAVE:** conflitos interpessoais, desenvolvimento moral, formação continuada de professores

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1. CONSIDERAÇÕES DO ALUNO ACERCA DE SEU DESENVOLVIMENTO.....	9
2. O PAPEL DO PROFESSOR.....	17
3. INDISCIPLINA NA SALA DE AULA.....	27
3.1. COMO O PROFESSOR CONCEBE A INDISCIPLINA.....	33
3.2. PRESSUPOSTOS DE COMO LIDAR COM A INDISCIPLINA E CONFLITOS NA ESCOLA.....	34
3.3. ALGUMAS MANEIRAS DE ESTABELEECER A DEMOCRACIA EM SALA DE AULA.....	35
3.4. ASSEMBLÉIA DE CLASSE.....	36
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
BIBLIOGRAFIA.....	42

## INTRODUÇÃO

Um dos maiores entraves da educação atualmente são os conflitos interpessoais que ocorrem em sala de aula, uma vez que os professores se queixam que não sabem o que fazer diante dessas situações ou mesmo que de nada adianta as atitudes tomadas por eles. Assim, a educação se restringe na chamada de atenção, fazendo com que os conteúdos que deveriam ser ensinados em sala de aula fiquem atrasados ou mesmo não sejam trabalhados. Os educadores podem conceber os conflitos interpessoais de duas formas:

“Em uma visão tradicional, presente nas escolas autocráticas, os conflitos são vistos como sendo negativos, assim os esforços dos adultos são direcionados para evitá-los ou para que sejam resolvidos rapidamente; os educadores utilizam mecanismos de controle que “funcionam” temporariamente, porém que reforçam a heteronomia, tais como: ameaçar, punir, recompensar; associar a obediência à regra ao temor da autoridade, ao medo da punição, da censura, da perda do afeto. Esses educadores acreditam que os conflitos não fazem parte do “currículo”, de seu trabalho como professor. Já para o professor que possui uma perspectiva construtivista, os conflitos são compreendidos como naturais em qualquer relação e necessários ao desenvolvimento da criança; são vistos como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados, oferecendo “pistas” sobre o que precisam aprender; por conseguinte, suas intervenções não enfatizam a resolução do conflito em si, o produto, mas sim, o processo, ou seja, a forma com que os problemas serão enfrentados. Os educadores que possuem esta concepção acreditam que os conflitos interpessoais fazem parte do “currículo” tanto quanto os outros conteúdos que devem ser trabalhados. Enquanto a escola autocrática utiliza mecanismos de contenção, na democrática encontramos procedimentos de aprendizagem.” (VINHA, MANTOVANI DE ASSIS, 2005, p.1).

Diante desse quadro já relatado inúmeras vezes por professores pretende-se verificar quais são as concepções destes quanto aos conflitos interpessoais (se vêem como algo positivo ou negativo) e principalmente a maneira como intervêm diante dos mesmos. Pretende-se ainda abordar de maneira mais superficial a relação entre os conflitos interpessoais e a autoridade do professor, assim como a autonomia do aluno. A autonomia é o último estágio do desenvolvimento moral, no qual, há a legitimação das regras através de sentimentos internos de reciprocidade que obrigam o sujeito a considerar os outros além de si. Uma das principais características desta fase é o autocontrole do indivíduo, o que contribui para que se estabeleça um regime de cooperação entre os indivíduos sociais. Para Piaget:

“A Educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é

submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta e os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida de classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele não conseguiria ser ativo intelectualmente." PIAGET, 1948.

A formação moral do aluno é responsabilidade também da escola e assim sendo os conflitos interpessoais devem ser explorados e não evitados. Esse é um erro que não deve ocorrer em sala de aula. Acabar com os conflitos desperdiça chances de estabelecer relações morais entre os alunos e revoga a construção da autonomia do sujeito. Porém de acordo com pesquisas recentes professores atribuem como causa desses conflitos o reflexo da pobreza e da violência em nossa sociedade e nos meios de comunicação como a principal causa do aumento dos conflitos em sala de aula e ainda julgam a escola como impotente diante do aluno, em especial quando este provém de ambientes economicamente e culturalmente desfavorecidos. Atribuem ainda o problema da indisciplina integralmente à família, como indica a pesquisa de Vasconcelos que encontra novamente a família como a primeira causa não exclusiva (68,5%) e também exclusiva (28,2%) de indisciplina. Como podemos notar:

"Curiosamente, nenhum dos professores citou a escola como agente capaz de exercer influências positivas em seus alunos; no entanto, citaram as más influências causadas por más companhias ou estilos de vida desregrados como capazes de influenciar negativamente os jovens e alterar profundamente seu caráter. Ao que parece, o caráter só é alterado pelas "más" e nunca pelas "boas" influências. Novamente, podemos notar a resistência destes professores em responsabilizar a escola pela (má)conduta de seus alunos." LA FABRICA DO BRASIL (2001).

Contudo, essas serão as diretrizes para se responder a principal problemática desta pesquisa, ou seja, entender o motivo pelo qual os professores não intervêm de maneira favorável ao desenvolvimento cognitivo e moral diante de conflitos ocorridos com seus alunos.

## 1. CONSIDERAÇÕES DO ALUNO ACERCA DE SEU DESENVOLVIMENTO

Os conflitos entre alunos não é algo recente no ambiente escolar. Contudo, estudos desta temática no Brasil são encontrados a partir da década de 90. A forma conhecida até então de se trabalhar os conflitos era pelo viés tradicional com punições, repreensões e exclusão do aluno, as quais não são consideradas medidas tão eficazes. Esses estudos trazem uma reflexão ao passo que procuram outras formas de entender e lidar com o problema à luz do construtivismo piagetiano. Os conflitos interpessoais são manifestações que fazem parte do processo de desenvolvimento sócio-moral do indivíduo. Para tanto é necessário que se faça algumas considerações acerca do aluno a fim de que se possa ter melhor compreensão de suas atitudes e formas de intervenção para posteriormente dar continuidade ao estudo dos conflitos.

O desenvolvimento cognitivo do aluno é uma das bases a ser entendida para prosseguir com a investigação sobre os conflitos interpessoais. Nele está inserido o processo pelo qual o conhecimento é adquirido. Jean Piaget ponderou que este é firmado como contínuo, o qual está atrelado à interação entre os mecanismos mentais do sujeito utilizados em cada momento de sua vida a fim de se relacionar com o ambiente. Ou seja, o processo do conhecimento consiste na adaptação do sujeito ao ambiente em que ele está inserido. Dessa forma há:

“... uma realidade externa ao sujeito do conhecimento, e é a presença desta realidade que regula e corrige o desenvolvimento do conhecimento adaptativo. A função do desenvolvimento não consiste em produzir cópias internalizadas da realidade externa, mas sim, em produzir estruturas lógicas que permitam ao indivíduo atuar sobre o mundo de formas cada vez mais flexíveis e complexas.” (RAPPAPORT, 1981a, p.52).

A teoria piagetiana acerca do desenvolvimento cognitivo afirma que este tem início no momento em que nascemos e termina com a construção das estruturas formais na adolescência. Piaget ainda compara o desenvolvimento com o crescimento orgânico, afirmando que assim como os vegetais, os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas, previsíveis e subdivididas em etapas com a finalidade de buscar o equilíbrio, embora depois dessa etapa o sujeito possa progressivamente ampliar e adquirir novos conhecimentos, sempre se valendo dessas últimas estruturas construídas. Assim:

"O desenvolvimento (...) é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior." (PIAGET, 1978, p.13)

O eixo central teórico de Piaget é a interação organismo-meio formada por dois princípios básicos que orientam o desenvolvimento humano: organização e adaptação. Os pressupostos centrais da teoria piagetiana são os fatores de desenvolvimento mental que abrange por maturação nervosa, experiência física, transição social e equilibração.

Em cada fase do desenvolvimento, a criança alcança uma determinada organização mental que lhe permite compreender a realidade. Essa organização mental (equilíbrio) será modificada à medida que o indivíduo consiga atingir novas formas de compreender a realidade e atuar sobre ela, e tenderá a uma forma final que será obtida na adolescência e este será o padrão intelectual que persistirá durante a vida adulta.

De acordo com Piaget a lógica, necessária a toda produção do conhecimento, não é inata, já que faz falta a crianças entre cinco e seis anos. A partir disso surge o questionamento acerca de como, quando e de que forma surge o pensamento lógico no sujeito. Em sua teoria, a inteligência sensório-motora representa o alicerce de toda a inteligência posterior, uma vez que essa a organização confere lógica ao raciocínio simbólico, o qual tem suas raízes nas ações dos primeiros dois anos de vida e, portanto, os demais estágios do desenvolvimento se constroem a partir deste primeiro. A metodologia de investigação, criada por Piaget, permitiu-lhe concluir: a) que o desenvolvimento intelectual é um processo pelo qual as estruturas da inteligência se constroem progressivamente, através da contínua interação entre o sujeito e o mundo externo; b) que as estruturas da inteligência que vão se construindo durante esse desenvolvimento são formas de equilíbrio, apresentando sempre um progresso com relação ao anterior. Pode-se dizer ainda que, é a construção de estruturas capazes de dotar o sujeito de uma série de instrumentos para conhecer a realidade e relacionar-se com ela.

Nesse processo de construção das estruturas da inteligência, percebe-se a existência de estágios que são formas comuns de organizar a realidade, as quais se manifestam em diferentes domínios. Investigando aspectos específicos do raciocínio, como por exemplo, a construção do número, do espaço, etc. Piaget pôde, com o tempo, estabelecer com toda clareza as etapas do desenvolvimento da

inteligência após a aquisição da linguagem e assim concluir sua teoria dos estágios do desenvolvimento cognitivo.

Os estágios possuem características próprias como ordem sequencial hierárquica e caráter integrativo, no qual em cada deles aparece um conjunto de estruturas que caracterizam as novas formas de comportamento que surgem, ocorrendo numa sequência invariável de ordem constante, sem a possibilidade de saltos. São quatro os estágios de Piaget: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

O estágio sensório-motor compreende o período desde o nascimento até os dois anos de vida<sup>1</sup>. A inteligência se manifesta na ação da criança sobre os objetos, de forma que ela resolve problemas agindo sobre o objeto e não pensando sobre ele, o que permite ainda concluir que opera com sistemas abertos e visíveis. Deste modo, o bebê constrói seus esquemas motores e sensoriais como formas de ação sobre o mundo. Há o início da disposição de representação interna por meio do uso de palavras para denotar objetos, assim como surgimento de aspectos rudimentares de intencionalidade e de representação interna, o que demonstra sinal de inteligência.

Já o estágio pré-operacional abrange o período entre dois a sete anos aproximadamente. Esse estágio compreende a evolução da Função Simbólica ou a capacidade de representação da realidade. O ponto de partida na transição do estágio sensório-motor para o pré-operacional é a representação mental. O pensamento pré-operacional encontra algumas limitações como o raciocínio transdutivo, a dificuldade com seriação e classificação, a incapacidade de organizar itens em função de um princípio organizador, a conservação de massa e volume, não tem princípio de reversibilidade.

As operações concretas envolvem o terceiro estágio que se inicia aos sete anos e termina por volta dos doze. Nele, a criança já desenvolve a capacidade de pensar sobre as coisas de forma lógica, ou seja, de colocá-las em relação (classe, ordem, número, espaço, tempo, etc). O pensamento reversível abre a possibilidade para a cooperação. Há ainda limitações em que muitas de suas atividades mentais

---

<sup>1</sup> Os estágios de desenvolvimento na teoria construtivista não possuem uma idade exata marcada para ocorrerem, podendo variar um pouco para mais ou para menos. Assim, quando referimos às idades nos estágios considere "em torno de".

são restritas ao aqui e ao agora. Ela é capaz de seriar, conservar, classificar objetos, mas não podem raciocinar sobre abstrações, proposições hipotéticas ou eventos imaginários.

O quarto estágio, das operações formais, se inicia a partir dos doze anos e pode continuar a se desenvolver pelos anos seguintes da vida do indivíduo. Esse estágio permite ao adolescente refletir sobre seus pensamentos e raciocinar a partir de hipótese e de posições contrárias. Porém, nem todos os adultos e/ou adolescentes raciocinam dessa maneira. Estima-se que apenas metade da população adulta atinja o estágio final das operações formais. Isso se deve ao fato de nem todos necessitarem desse tipo de raciocínio no dia-a-dia. Sendo assim, não há necessidade de adaptação, de modo que essas pessoas não sentem a necessidade de assimilar esse novo esquema, já que a influência ambiental não o exige.

A inteligência para Piaget surge somente a partir do estágio sensório-motor, pois, conforme já observado, antes disso não existia pensamento lógico, e conseqüentemente nem linguagem, nem representação.

A criança já possui múltiplas estruturas (esquemas básicos) desde o nascimento que desenvolverão de acordo com a generalização das ações que representam a manifestação da inteligência. Em seguida, *assimila* a nova situação ocorrida com os *esquemas* anteriormente adquiridos. Assim, a criança compreende um objeto, mas não consegue representar o entendido. Para que o esquema de representação apareça, a criança deve desenvolver a função simbólica ou semiótica.

Retornando ao público alvo dessa pesquisa, ou seja, os alunos do ensino fundamental I, nota que estes se enquadram provavelmente no terceiro estágio de desenvolvimento da teoria piagetiana, as operações concretas. É característico desse estágio ainda a criança presumir que sabe mais que o adulto em determinadas situações, assim como realiza testes com os mesmos com a finalidade de assegurar a si próprio sua competência intelectual. É notório que crianças nessa faixa etária se comportam diante de um jogo na busca somente da vitória, o que comprova que precisa se firmar como capaz de pensar por si só e ainda garantir que estes pensamentos estão corretos.

Ainda de acordo com o desenvolvimento intelectual para Piaget é nessa fase da vida que o sujeito é capaz de pensar por si só, o que o faz questionar sobre

regras que até então eram impostas a ele. Destaca-se neste período a importância da intervenção tanto dos pais quanto dos professores e as consequências dessas para o desenvolvimento do sujeito. Ocorre também a diminuição gradual do egocentrismo que permite ao indivíduo se relacionar com seus pares se colocando no lugar deles, compreender, dialogar e trocar experiências etc. Igualmente, as brincadeiras são voltadas mais à aproximação do real e há interesse pelo jogo de regras.

Antes de prosseguir com o desenvolvimento moral da faixa etária pertencente ao ensino fundamental I é válido observar o processo transitório de uma fase a outra e sua influência sobre o desenvolvimento moral. O egocentrismo, em crianças de quatro a sete anos, também incide sobre o comportamento moral. Ao jogar com regras é possível que duas crianças o façam junto, porém de forma desiguais. Ou seja, apesar de duas crianças brincarem juntas, cada uma acredita em sua regra e a segue, independente do entendimento do outro e isso não causa maiores problemas. Também o foco é ganhar como se isso fosse a brincadeira em si e não o processo.

É interessante como corriqueiramente encontramos essa atitude em alunos do segundo ano. No início do ano, quando muitos ainda têm seis anos, durante o uso do laboratório de informática, mesmo que a atividade não seja compreendida a priori pela criança esta inicia e mesmo quando não obtém êxito afirma que ganhou, que passou de fase em voz alta e chama a atenção dos colegas para que estes testemunhem sua vitória. Embora compartilhem sua "vitória" com os colegas, não gostam de dividir o uso do computador com eles. Já a partir do segundo semestre letivo, os alunos agem de outra forma, até mesmo solicitando para se sentar em duplas, abrindo mão de jogarem sozinhos e realizando comparações de quem acertou mais, quem sabe mais. Isso ocorre por estarem em uma fase de transição, ou seja, partir dos sete anos o egocentrismo tende a desaparecer gradualmente.

"Em resumo, pode-se dizer que o comportamento moral passa por três estágios distintos. No primeiro – estágio egocêntrico (4-7 anos) – a criança não conhece e não segue regras, porém acredita que o faz. No segundo – cooperação incipiente (7-10 anos) – a criança domina as regras básicas e verifica-se o início de uma verdadeira competição. No último – cooperação genuína (11 anos em diante) – a criança conhece muito bem as regras e se preocupa em discuti-las em detalhes. Como na linguagem o comportamento moral parte de um estado egocêntrico, onde a criança se encontra centrada

nela mesma e caminha para um estado socializado, onde o ponto de vista dos outros é levado em conta.” (RAPPAPORT, p.82)

No final da fase pré-operatório a criança se interessa pelas atividades desenvolvidas pelos mais velhos, sendo que aceitam as regras como se essas tivessem sido ditadas por uma autoridade inquestionável. Por volta dos dez, onze anos de idade a criança admite alterações em regras de jogos e até mesmo cria novas regras com seus colegas. Dessa forma, a criança vai aos poucos deixando os jogos simbólicos, pois terá vários estímulos para o desenvolvimento intelectual, de modo que abandona gradativamente o interesse pela fantasia e passa a valorizar mais o real.

De acordo com os progressos das ações individuais e sociais desta fase é notório que crianças em torno de sete anos de idade consigam realizar atividades em grupo, ou seja, há cooperação efetiva e não mais somente agrupamento em que cada uma faz a sua. No que concerne ao individual há maior concentração na realização de atividades. Segundo Piaget, tanto as ações sociais quanto individuais são complementares e advém das mesmas causas. O abandono gradual do egocentrismo permite que a criança seja capaz de admitir ponto de vista do outro assim como buscar justificativas para validar os seus.

Ainda neste período há o interesse pelos jogos de regras, os quais passam a tomar outra dimensão na compreensão da criança. Antes dos sete anos, quando brincavam com jogos de regras, era realizada de forma coletiva, porém cada criança seguia a sua maneira em que o mais importante era ganhar. É importante frisar que o ganhar para crianças com idade inferior a sete anos difere da concepção de ganhar das maiores, pois aos pequenos ganhar significa divertir, enquanto para os maiores significa obter êxito sob o adversário. As regras a partir dos sete anos então passa a ser fiscalizada pelos “adversários” do jogo, a fim de que estas sejam seguidas. Isso é feito através de discussões, que acarreta reflexões.

As reflexões nada mais são do que pensar antes de agir, uma discussão interna acerca do que supostamente aconteceria se agisse de uma forma ou outra. Sendo assim, a discussão com seus pares seria a reflexão exteriorizada, o que permite afirmar que há nas ações humanas uma postura social e individual simultânea. Ou seja, não é possível distinguir e classificar qual vem primeiro: conduta individual ou social.

"O essencial destas constatações é que, sob este duplo aspecto, a criança de sete anos começa a se liberar de seu egocentrismo social e intelectual, tornando-se, então, capaz de novas coordenações, que serão da maior importância, tanto para a inteligência, quanto para a afetividade. Para a inteligência, trata-se do início da construção lógica, que constitui, precisamente, o sistema de relações que permite a coordenação dos pontos de vista entre si. Estes pontos de vista são tanto aqueles que correspondem a indivíduos diferentes, como aqueles correspondentes a percepções ou intuições sucessivas do mesmo indivíduo. Para a afetividade, o mesmo sistema de cooperação e de autonomia pessoal, em oposição à moral intuitiva de heteronomia característica das crianças. Ora, este novo sistema de valores representa, no campo afetivo, o equivalente da lógica para a inteligência. Os instrumentos mentais que vão permitir esta dupla coordenação, lógica e moral, são constituídos pela operação, no tocante à inteligência, e pela vontade, no plano afetivo." (PIAGET, p.42-43)

Com seus estudos sobre a relação das crianças com regras nos diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo, prosseguiu investigando a forma como estas eram concebidas pelas crianças. Suas verificações lhe permitiram concluir que há dois estágios quanto ao entendimento de regras: a) da moralidade heterônoma (ou de restrição) e b) da moralidade autônoma (ou de cooperação).

Como foi possível apreender a partir das descrições anteriores, para Piaget o sujeito tem papel ativo na construção de valores e normas de conduta. A interação entre o sujeito e o ambiente é responsável pela construção moral da criança, assim como de seu desenvolvimento cognitivo. Por ambiente entende-se família, escola, amigos, meios de comunicação entre outros. Através de experimentação e relação com o outro é que o sujeito constrói seus valores morais. Dessa forma, é importante propiciar a criança o contato com seus pares e com adultos, não somente com os pertencentes à sua família. O aumento de contato social com outras pessoas, portanto, com outros ambientes, será enriquecedor para a construção dos valores morais.

O conceito de regras é visto como algo que tem que existir para a garantia do convívio social e sua regulação. Porém, as regras devem ser obedecidas pelo sujeito não por temor de punição, mas por este a legitimar e em decorrência disso se dá a importância que a regra faça sentido e seja passível de aceitação moral para a criança. No desenvolvimento da moralidade observa-se as seguintes fases: anomia, heteronomia e autonomia.

A criança nasce na anomia, ou seja, na ausência total de regras. Logo, nessa fase a criança não tem noção de obediência, da existência de regras, do que é certo ou errado. Conforme a criança cresce adquire percepção de que existem coisas que podem e outras que não podem ser feitas de acordo com as regras ditadas por um

adulto e isso ocorre por nessa fase a criança ainda não possui estruturas para refletir, questionar por que pode ou não, se é certo ou errado. A motivação para obediência das regras impostas pelo adulto é o medo de perder o seu afeto, sua proteção e confiança ou mesmo por serem expostos a castigos ou repreensão. Em suma, o controle das ações é regido por fatores externos.

Com o passar do tempo, a criança (entre nove ou dez anos), começa a perceber o outro e a si mesma, ingressando no mundo da moral e distinguindo entre atitudes aceitáveis e repreensíveis. Não existe ainda uma compreensão do sentido das regras, as quais não correspondem a um acordo mútuo, mas são estabelecidas pelo adulto, colocando a criança na posição de heterônoma, em que o controle das atitudes é essencialmente externo ao sujeito; obedece-se à autoridade por respeito, ou até mesmo por medo.

Quando a criança fica um pouco mais velha – como é caso das que estão nas séries finais – só obedecem regras se reconhecerem nestas sua importância para o convívio social e não mais por temor a castigos, pois já alcançaram a fase da autonomia neste sentido.

Diante disso, os professores que trabalham sob a perspectiva do ensino tradicional começam a ter problemas com os alunos que não fazem o que lhe é pedido, respondem “afrontando” o professor. Esses professores não entendem o motivo pelo qual o aluno está agindo desse jeito, ficam assustados e começam a tomar medidas ainda mais autoritárias, que contribui para maior incidência de desrespeito de ambas as partes e perda de autoridade perante a sala.

Por isso é importante trabalhar nesse sentido com crianças maiores a fim de desenvolver neste a autonomia moral que consiste na tomada de decisões, de agir da melhor maneira para todos envolvidos. A partir do momento que o sujeito é autônomo moralmente a fonte de regras está no próprio indivíduo que se sente obrigado a tomar decisões morais independente do contexto. Já um sujeito heterônomo age de acordo com o contexto: se houver possibilidade de ser apanhado e punido não faz, mas se ninguém está por perto ele pratica.

O desenvolvimento moral está relacionado à qualidade de relações que a criança tem em diferentes ambientes sociais. Nesse sentido, a escola certamente será um ambiente influenciador na formação moral da criança de duas formas:

- Positiva: quando o ambiente é cooperativo propicia tomada de atitudes favoráveis ao desenvolvimento de sujeitos autônomos.
- Negativa: se o ambiente for autoritário contribuirá para a formação de sujeitos heterônimos que agem de acordo com o contexto.

Vinha e Tognetta (2009) alertam que consta nos planos das escolas a formação de cidadãos críticos, autônomos e outros termos similares, mas que as atitudes tomadas não permitem o alcance de tal objetivo. As atitudes de professores diante de conflitos encontradas pelas autoras em suas pesquisas são geralmente de caráter autoritário.

Essa incoerência pode ser parcialmente atribuída pela carência encontrada no curso de formação de professores, os quais dificilmente abordam a questão dos conflitos interpessoais, deixando o futuro profissional despreparado para lidar com essas situações em seu cotidiano e quando se deparam com ocorrências desse gênero agem impulsivamente.

O professor com visão tradicional de ensino vê os conflitos como algo nocivo que se deve evitar. Para isso são construídas regras e mais regras com o objetivo de darem conta de toda adversidade que aparecem em sala. Porém, em algum momento isso para de funcionar devido ao temor já ser superado pelo aluno. Já o professor com visão construtivista encara os conflitos como algo natural que faz parte do desenvolvimento humano e que é ótima oportunidade para trabalhar em prol do desenvolvimento moral das crianças. Portanto, busca promover a interação de seus alunos a fim de propiciar aprendizagem das partes envolvidas, fazendo com que reflitam, pensem em medidas para resolver tal situação etc.

Com essa breve elucidação acerca de como se dá o desenvolvimento cognitivo e moral do aluno, será possível compreender outros tantos conceitos que servirão de subsídio para a investigação da questão principal, ou seja, o professor e o conflito interpessoal na escola.

## **2. O PAPEL DO PROFESSOR**

No capítulo anterior foi abordado o desenvolvimento do aluno tanto cognitivo quanto moral, embora de forma superficial, com a finalidade de compreender como se dão para posteriormente pensar em formas de atuação diante de um conflito em sala de aula. Com o professor será realizado um estudo da literatura sobre suas

concepções de conflito, sua formação e principais dificuldades encontradas para aplicar o conhecimento teórico em sua prática.

Da mesma forma que o desenvolvimento moral do aluno é relevante a este estudo, também o é o do professor. A formação moral tem início, conforme visto, ainda na infância, mas ela segue por toda a vida do sujeito, de modo a atingir uma maturidade moral. Por isso é importante considerar o desenvolvimento moral do educador no ambiente escolar – democrático ou autocrático –, ou seja, as formas como este é tratado na relação com os colegas, equipe gestora, favorecimento ou não do processo de construção do conhecimento do mesmo. Isso será visto ao longo deste capítulo.

Há uma discussão em torno da temática desenvolvimento moral do aluno, tanto na forma como contribuir para ela, mas principalmente sobre de quem é a responsável por proporcioná-la. Por um lado professores não se sentem seguros quanto a forma de trabalhar na prática o desenvolvimento moral e autônomo de seus alunos e até mesmo muitos educadores crêem que essa responsabilidade cabe também ou somente à família, e que por isso a escola é impotente diante da influência familiar (VASCONCELOS, 2005). Por outro lado, consta, inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que a formação moral deve ser trabalhada na instituição escolar, afirmando que a escola é participante da construção/desenvolvimento moral do aluno – contradizendo o que afirmam alguns professores – apesar de esclarecer seu caráter complementar, o que não responsabiliza totalmente a escola por esta formação do aluno.

Independente do ambiente familiar contribuir para a formação moral da criança, o ambiente escolar tem o poder de atuar ainda mais significativamente para que o aluno tenha autonomia moral, pois nele pode-se trabalhar de forma planejada, com respaldo nos conhecimentos do desenvolvimento cognitivo e moral dos profissionais da educação. Ora, a todo o momento no ambiente escolar estão inseridas questões favoráveis para trabalhar o desenvolvimento moral a partir do contexto das atividades, nos conflitos, na postura do professor perante a classe, cumprimento de regras e outras ocasiões contidas no ambiente escolar. Porém tem que ser levada em consideração a forma como são trabalhados, de maneira que favoreça a construção da autônoma ou não.

As escolas estabelecem ainda projetos com a finalidade de propiciar o desenvolvimento moral e da autonomia dos alunos, mas na prática isso não ocorre até mesmo pela qualidade do ambiente. Em uma escola que se tem projeto sustentabilidade, com o enfoque na formação do cidadão consciente, prevê o estudo em sala de aula de forma teórica de como pode ser reaproveitado, reutilizado, reciclado o lixo, sua separação entre outras coisas. Na hora do intervalo os alunos encontram as lixeiras comuns, nas quais não é possível fazer a separação do lixo. Como o aluno pode julgar essa aprendizagem significativa e levá-la para seu cotidiano se a escola que prega a importância da sustentabilidade não a promove?

Até o momento foi possível compreender que o desenvolvimento cognitivo ocorre paralelamente ao desenvolvimento moral, sendo o primeiro condição necessária para que se possa atingir o segundo. Porém, o desenvolvimento cognitivo não é suficiente para que ocorra o desenvolvimento moral. Há que se entender em que consiste a moral para além do cognitivo, o que a rege. A moral é um conjunto de regras e deveres internalizado pelo sujeito que consiste na necessidade de respeitar o outro. Nela ainda está compreendida a ética, a qual é responsável por uma reflexão sobre o que se deseja seguir para a vida. O sujeito agirá de acordo com a moral e a ética, atuando de forma a buscar como resultado o que se julga bom e justo para si mesmo e para os demais. Porém, só agirá dessa forma se de fato fizer sentido a ele, pois agir moralmente exige a perda da liberdade, devido ao seu caráter de obrigatoriedade de fazer o que for melhor para todos, e não somente mais ao sujeito. Ainda há a virtude em meio a moral que consiste no autoconceito do sujeito, ou seja, que este além de querer agir ainda o faça por seus conceitos de generosidade, solidariedade ao próximo, sem esperar recompensas por seus atos.

Visto que para o desenvolvimento moral é necessário julgar o que é certo ou errado (cognitivo), pensar sobre de que forma deve atuar (moral), o que quer para a vida enquanto sujeito (ética) e agir ainda de acordo com suas virtudes (afetividade), é possível verificar que o desenvolvimento moral em si não é passível de ser ensinado de outro modo a não ser pela prática, por meio de exercício diário. Por isso, trabalhar o desenvolvimento do juízo moral acarreta principalmente na construção da identidade do aluno e esta também só pode ser feita a partir da prática. A escola deve atentar para os valores que coloca em evidência em sua

prática, pois estes serão componentes da identidade do aluno. Se a escola focar valores morais como generosidade, solidariedade, justiça, cooperação entre outros o aluno irá incorporar esses valores em sua identidade. Igualmente se valores não-morais tais como riqueza, beleza, fama etc. forem evidenciados será a referencia na identidade do aluno, ou seja, entre atuar em prol da riqueza ou solidariedade, ele agirá pela riqueza, visto que esse é um valor maior para ele.

Contudo, o ambiente sociomoral irá ditar a forma como ocorrerá a construção dos valores. Os ambientes cooperativos e ambientes autoritários proporcionam e inibem respectivamente o desenvolvimento moral.

“Esse ambiente deve proporcionar continuamente condições que engendram as relações de cooperação, tais como: favorecer a quantidade e da qualidade da interação social; minimizar o autoritarismo do adulto, evitando pressões e coerções, assim como o uso de recompensas e punições; incentivar os alunos a fazerem por si mesmos tudo aquilo de que já são capazes, tendo oportunidades de realizar escolhas, tomar decisões, resolver seus problemas e expressar-se livremente; empregar uma linguagem construtiva; conceber o conhecimento como algo a ser investigado, reinventado ou descoberto pelo sujeito e não transmitido como verdade absoluta; estimular a ação sobre o objeto do conhecimento assim como o estabelecimento de relações, oportunizando discussões e reflexões sobre situações-problema; trabalhar a expressão dos sentimentos e a resolução dos conflitos interpessoais por meio do diálogo; quando necessário para revalidar as normas e os princípios utilizar as sanções por reciprocidade; vivenciar a democracia construindo regras e discutindo problemas por meio das assembléias, e também nas situações em que os valores e as normas podem ser apropriados racionalmente. Todavia, é preciso que todos esses fatores estejam presentes simultânea e continuamente. E não que seja trabalhado apenas um ou outro, e, ainda, eventualmente. É imprescindível que haja coerência e regularidade não só nessa postura construtiva, mas também na utilização dos procedimentos adotados. Deve-se ressaltar que a construção de um ambiente sociomoral cooperativo não é uma proposta utópica... Constata-se, de forma indubitável, que muitos professores procuram continuamente adotar esses procedimentos, apesar de todas as dificuldades características da realidade de cada escola (carência de recursos e de materiais adequados, espaço físico precário e insatisfatório, número excessivo de alunos, falta de apoio, etc.)” (VINHA e MANTOVANI DE ASSIS, 2007, p.165)

A partir de todas as considerações acerca de a quem pertence a educação para o desenvolvimento moral e algumas informações importantes sobre o conceito de moral, passamos a analisar o professor em relação à práxis. No curso de formação de professores se aprende a teoria, mas raramente é encontrada no cotidiano sendo empregada pelo professor. Mas quais seriam os motivos ou as dificuldades que impedem que o professor transponha as implicações pedagógicas para a prática?

Pode-se afirmar que um dos motivos frequentemente encontrado como resposta à questão anterior é a distorção no emprego da teoria por compreensões de fragmentos da mesma. Ou seja, o professor não faz uso da teoria como um todo, talvez por uma falha na base de sua formação, ou mesmo por aplicar somente o que julga ser pertinente. Há equívocos frequentes em relação à teoria construtivista, de forma que professores deixam de realizar avaliações ou ainda chamam de outro nome a prova por entender que no construtivismo esse tipo de instrumento não pode ser utilizado.

Também é comum professores que acreditam na aprendizagem por si só. O processo de alfabetização é um bom exemplo disso. Com base na teoria construtivista a alfabetização assume que o aluno constrói o conhecimento necessário para isso, do mesmo modo que constrói os demais conhecimentos. Dessa forma, o aluno passa por fases, compreendendo a cada passo o que é a escrita, como ela é construída. Mas alguns professores concebem esse “construir” como algo que os alunos farão sozinhos, sem necessidade de auxílio e intervenções, quando na verdade as intervenções, os questionamentos são as ferramentas auxiliares para o aluno refletir e construir seu conhecimento, o que permite que se alfabetize ao final do processo.

A ausência do conhecimento da forma como sucede a aprendizagem é uma das causas que permite que esses equívocos relatados e outros aconteçam. Não se tem ciência dos processos do desenvolvimento cognitivo, de forma que não será possível agir de forma significativa. Porém, essa dificuldade e outras são algumas vezes apontadas pela equipe pedagógica da escola, de modo que mostram para o professor que este está procedendo de maneira incorreta, mas, ao mesmo tempo, não é mostrado ao educador sugestões de alteração em sua prática.

Outro fator que faz com que as implicações teóricas se afastem gradativamente da prática do professor é a ausência de reflexão. Não se tem o hábito de pensar, agir e repensar sobre a ação. A teoria construtivista é difícil de ser colocada em prática por ser muito complexa e não haver um modo como transcrevê-la em receitas prontas. Assim, o professor que não utiliza esse procedimento de repensar a prática pode cometer equívocos quanto à utilização do ensino construtivista, não perceber e com isso continuar agindo de maneira errônea.

A partir disso, professores que não fazem a reflexão da prática ou por não terem conhecimento da teoria construtivista como um todo, restringem suas implicações somente ao uso dos conceitos que julgam pertinentes ou de maneira completamente distorcidas como organizar as carteiras de forma que os alunos sentem em duplas, mas impede que os mesmos conversem e realizem atividades em conjuntos, continuando o aluno a executar suas atividades individualmente, apesar da disposição das carteiras. Isso gera um resultado exatamente ao contrário do desejado pelo construtivismo. Ao invés de promover a solidariedade, trabalho em equipe, cooperação, situações como essa faz com que os alunos manifestem sentimentos de egoísmo, individualismo e até mesmo incentiva a delação. Como exemplo, não raro presencia-se alunos sentados em dupla pedindo para que o outro pare de olhar como ele resolveu a atividade e faça a sua; ou ainda, comunica a professora, em voz alta ou não, que o colega está tentando copiar suas respostas. Em um ambiente como este a atitude de professora será de pedir para que o aluno pare de copiar a lição do outro e que faça a sua sozinho ou que irá puni-lo de alguma forma. Assim sendo,

"...a educação construtivista requer que o professor compreenda, profundamente, como o indivíduo constrói o conhecimento e como se desenvolve; perceba os caminhos do raciocínio do aluno; o que já é capaz de assimilar e o que ainda não consegue compreender; saiba apresentar questões que o desequilibre, que gere conflitos cognitivos e propicie estímulos adequados para o sujeito agir na busca do equilíbrio. Visando a auxiliar na construção de sua autodisciplina, o autoritarismo do adulto precisa ser minimizado, e o uso de sua autoridade necessita ser bem administrado. É necessário que o professor procure investigar o que o aluno está pensando, compreenda como ele é e lhe proponha situações que favoreçam seu desenvolvimento e a aprendizagem. Trabalha-se com os sistemas lógicos e também com os de significação. Seguir uma orientação construtivista é muito mais do que simplesmente "encontrar formas prazerosas de ensinar os conteúdos". A meta é o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual, e os conteúdos significativos são meios importantes para o alcance dessa meta, mas que precisam ser compreendidos como meios e, não, como fins em si mesmos." p.9

O professor tem que administrar ainda sua autoridade para que esta não se torne autoritarismo. Dentro disso, cabe a preocupação com a aprendizagem do aluno, de lhe proporcionar um ambiente cooperativo. Fala-se em ambiente cooperativo, mas muitos confundem cooperativo com permissivo. O ambiente cooperativo não é aquele em que os alunos fazem o que querem, que o professor atende a todas as exigências e vontades dos alunos. Pelo contrário, o professor que

proporciona um ambiente cooperativo a seus alunos é o responsável por gerir, propor questões aos alunos com a finalidade de reflexão de ações a serem tomadas ou já tomadas nos diversos contextos da sala de aula. A autoridade do professor é imprescindível para isso. Muitas vezes o professor se depara com o construtivismo e tem a impressão a primeira vista de que irá perder sua autoridade e até mesmo terá um papel secundário, quando na verdade a relação de autoridade e autonomia estão intimamente ligadas.

Contudo, professores acabam utilizando estratégias camufladas de controle para busca do comportamento desejado da classe que evitam que o conflito apareça, por não quererem desperdiçar o tempo destinado à transmissão de conteúdos para resolver problemas interpessoais. Para que o professor consiga implantar o construtivismo em sua prática é muito importante que este se permita errar. O erro é previsto pelo próprio construtivismo como parte integrante do processo de aprendizagem. Há o medo de errar e, com isso, o medo de aplicar o aprendido por não se sentirem plenamente preparados. Essa segurança só se obterá da prática-teoria-prática, ou seja, planejando, colocando em prática, refletindo a prática, readequando-a e colocando em prática novamente.

Com os problemas até o momento apresentados, podemos pensar como uma solução a formação continuada de professores para que estes equívocos possam ser trabalhados de maneira que aprimorem a atuação em sala de aula. Embora a formação continuada seja importante para o aperfeiçoamento da práxis do professor, há um obstáculo que a ser considerado. O processo de formação continuada gera quase sempre certo desconforto aos professores, pois tem que se admitir que não saiba algo, que se faz necessário refletir sobre sua prática e especialmente estar aberto a aprender algo que não vem como receita de bolo, sendo necessário a reflexão para adequação a cada contexto.

Esse desconforto também é gerado por sentir que sua experiência profissional até o momento não está sendo levada em conta, que terá que mudar a forma como faz em sala de aula. Diante disso, saem em busca de maneiras de aplicar a teoria vista a partir de outras experiências prontas de colegas, de alguns livros etc. Não é difícil compreender essa atitude dos professores que demonstra resistência "a priori" pelo novo, especialmente os que estão em exercício de sua profissão há mais tempo, já que trabalham com uma educação tradicional. Ou seja,

quando lhes é proposto algo novo gera o desconforto de sair das aulas preparadas, de trocar o “certo” pelo “incerto”, os planejamentos usados há tantos anos da mesma maneira terão que ser deixados de lado e terá que planejar de acordo com a necessidade de cada turma, com reflexão e replanejamento a todo o momento.

Essa situação provoca um desequilíbrio cognitivo no professor que deve ser trabalhado também durante os cursos de formação continuada. Se o professor acredita que sua prática estava dando certo e está fazendo o curso por imposição da instituição escolar ele poderá ignorar todos os conceitos que lhe forem apresentados e continuar o que estava “dando certo” em sua concepção.

O mesmo ocorre quando se chega a uma classe acostumada com os moldes tradicionais e tenta empregar os princípios construtivistas. No primeiro momento, os alunos se sentem na liberdade de extravasar tudo o que não podiam fazer até o momento com a outra professora, mas com as intervenções corretas estes vão se acostumando ao ambiente cooperativo a ponto de se comportarem de uma forma em uma aula e de outra na outra durante um período. Os alunos acostumados com um ambiente cooperativo e democrático se deparam com um professor que impõe um ambiente autoritário no qual não têm a liberdade de questionar o que acham errado, injusto, pois o professor é quem dita as regras. Esses alunos se comportam de modo que o professor diz que são indisciplinados, abusados, desrespeitosos com ela.

A falta de incentivo e até mesmo do auxílio no ambiente escolar para construtivismo, além desses professores educarem utilizando o método tradicional, também foram educados dentro desses moldes e assim os tem intrinsecamente enraizado. Comentários do tipo “eu aprendi assim, por que meus alunos não aprenderiam?” é comum na fala desses professores. Junto a isso o fator comodismo ainda é permitido nessa profissão na medida em que o planejamento realizado para uma determinada turma se encaixa a outra do ano seguinte para um educador com uma visão educacional tradicional de ensino. O embasamento teórico muda de acordo com os parâmetros educacionais que são fornecidos, de forma que se estes não se alteram não há também modificação no planejamento dos conteúdos, salvo a inserção de novos projetos adotados pela unidade escolar de um ano para outro. Em outras profissões não é permitido o comodismo. Basta traçar um paralelo com a profissão médica, na qual a cada dia surgem novos recursos para aprimorar o

diagnóstico de doenças e tratamentos. Quando se compara a forma como um médico da década de 20 realizava suas consultas e diagnósticos e um médico de hoje nota-se uma enorme diferença em relação a postura e recursos por estes empregado. Já o professor poucas alterações se vê na prática no cenário tanto em relação como promovem a aprendizagem quanto na estrutura e recursos da sala de aula.

Talvez a situação descrita acima seja resquício da crença de se ter uma sala homogênea, o que facilitaria o trabalho, pois seriam oferecidas as mesmas atividades a todos os alunos. O problema reside no fato de que os professores que ignoram a heterogeneidade da sala e conseqüentemente a especificidade de cada aluno em relação a aprendizagem acaba por trabalhar com a média da sala, com a qual geralmente nivela por baixo. Com isso, os alunos que necessitam de maior atenção e atividade diferenciadas para contribuir com seu desenvolvimento ou os alunos que têm uma aprendizagem mais rápida e dinâmica ou ao contrário lhes é oferecido o mesmo tipo de atividade, o que gera desinteresse por essas atividades não estarem ao alcance do nível de desenvolvimento cognitivo da criança. Por esses motivos a criança sentirá desmotivada a realizar atividades solicitadas.

Apesar de terem formação pedagógica quando os professores são questionados em relação a como os alunos aprendem quase sempre não se utilizam de uma explicação teórica, mas sim de crenças de como esta se dá do senso-comum.

Becker (2008) realizou um levantamento por meio de questionário aos alunos do terceiro semestre de pedagogia, no qual ministrou a disciplina de aprendizagem com a finalidade de analisar os conceitos que esses estudantes tinham sobre aprendizagem. Levando em consideração que estes já haviam tido disciplinas que trabalhava conceitos de aprendizagem no curso foi possível notar que:

“... pouco se pode esperar em termos de transformações profundas no trabalho escolar, especificamente no ensino, pois a compreensão do processo de aprendizagem e de formação dos conhecimentos – além de problemas correlatos como as condições prévias para dominar um conhecimento novo, o avanço em complexidade dos conhecimentos, o lugar da motivação, do interesse, da afetividade e da emoção, a memória – da parte dos docentes pouco ou quase nada se distancia do senso comum. Os poucos avanços que se encontram não apresentam sustentação, pois aparecem desconectados entre si, não aparecendo articulados num corpo teórico. No fundo de todas as noções de aprendizagem aparece a convicção de que o conhecimento não passa de uma acumulação de

aprendizagens, compreendidas como cópias; daí, a onipresença da estimulação como explicação das aprendizagens, independentes da atividade do sujeito." BECKER p. 53

Com isso, ele ainda conclui com a crença de "que o professor ensina coerente com seu conceito de aprendizagem; mesmo que esse conceito não seja assumido no plano da consciência." (p.55). Portanto, a formação continuada de professores não surtirá efeito se este não abandonar suas crenças anteriores com base no ensino tradicional. Becker ainda alerta que do mesmo modo, muitos professores que tem formação construtivista, com o exercício da profissão, vão gradativamente abandonando a forma de trabalho construtivista e se adequando aos moldes tradicionais empíricos, dos quais desejavam se distanciar a priori (BECKER, p.55).

Diante de tantas obrigações e a complexidade do papel do professor é pertinente atentar para a situação do mesmo atualmente, com salários defasados e cursos de especialização/formação continuada oferecido muitas vezes de forma imposta ou que não atendem aos interesses dos educadores. Há municípios que promovem ciclos de palestras, semana do educador e eventos do tipo sem ao menos consultar os maiores interessados em questão – os professores – sobre a temática que estes julgariam interessante e relevante para sua prática. Se os salários fossem mais justos, somado à planos de carreira que possibilitassem o profissional se aperfeiçoar por si só com certeza haveria maior interesse e conseqüente procura por aprimoramento. Os professores, em sua maioria, têm consciência do déficit de sua formação, mas não o fazem por este motivo. Voltamos aqui à questão de que em todas as profissões há necessidade de formação continuada e na educação não é diferente. Cabe ao educador perceber através de suas reflexões a importância de estar em contínuo aperfeiçoamento, já que lhe cabe a responsabilidade de educar vidas.

Portanto, não basta gostar de criança para trabalhar com elas, nem ao menos ter "vocação" para ser professor. O educador precisa ter maturidade moral – o que não é observado por muitas vezes –, reafirmando alguns pontos como trabalhar a formação moral dos professores e formação continuada são imprescindíveis para obter um ensino de qualidade. De nada adianta elaborar programas que contemplam a formação autônoma do aluno se o professor não tiver uma maturidade moral para desenvolver com seus alunos. Como afirmam Vinha e Mantovani de Assis (2007):

"durante os cursos de formação ou aperfeiçoamento, faz-se necessário favorecer a participação ativa do educador, promovendo perturbações ou conflitos cognitivos e morais, que desencadeiem o processo de equilíbrio, que desafiem o sujeito de maneira a fazê-lo refletir sobre sua ação pedagógica, solicitem-lhe a tomada de consciência, a comparação e o estabelecimento de relações; expondo-o a situações problemas e trocas de experiências, visto que o juízo moral desenvolve-se à medida que as pessoas se confrontam com os problemas sociais e experienciam conflitos morais." p.181

### **3. A INDISCIPLINA NA SALA DE AULA**

Embora a indisciplina já tenha sido explorada parcialmente nos capítulos anteriores, trata-se de um tema bastante recorrente de queixas de todos os profissionais da educação de instituições escolares e que vem aumentando significativamente a cada dia. Isso faz com que os professores se sintam desmotivados, pois passam boa parte do tempo de aula resolvendo problemas de indisciplina com e entre seus alunos, e muitas vezes ainda de forma ineficaz, perdendo o controle sobre a sala. A indisciplina é um problema sério e há vários estudos sendo publicados, seminários, congressos e outros eventos que discutem a temática a fim de encontrar caminhos para amenizá-la. Por este motivo, a importância de dedicar um capítulo para seu estudo.

A definição de indisciplina ou disciplina é algo complexo do mesmo modo como lidar com ela. A partir de diferentes definições encontradas em dicionários de língua portuguesa, sem levar a cabo ao campo da educação, podemos encontrar disciplina definida como sendo o conjunto dos regulamentos destinados a manter a boa ordem em qualquer assembléia ou corporação, ou a boa ordem resultante da observância desses regulamentos: a disciplina militar ou ainda como submissão ou respeito a um regulamento. Igualmente a indisciplina seria a falta de disciplina, desobediência, entendida ainda como ato contrário à regras estabelecidas.

Assim, a disciplina pode ser compreendida no âmbito escolar como a obediência às regras da instituição escolar, incluindo as condutas na sala de aula as quais por muitas vezes se traduzem em permanecer sentado, em silêncio, falar somente quando for necessário, formar filas para entrada e saída da sala de aula, pedir para ir ao banheiro, não bater no colega etc. Diante disso, a indisciplina na escola é compreendida na forma de atuação do sujeito como sua conduta avessa ao regimento escolar, demonstrando afronto a elas. Por outro lado, o conceito de

indisciplina se torna complexo, pois alguns professores caracterizam certo comportamento como um ato indisciplinado enquanto outros não, como no caso dos alunos terem que permanecer sentados o tempo todo durante a aula. É certo afirmar ainda que a indisciplina não está relacionada à classe social, etnia, gênero, credo, orientação sexual, idade, entre outras especificidades, nem tampouco com a escola ser particular ou pública, pois há queixas nos dois segmentos educacionais.

A partir do termo disciplina podemos fazer algumas considerações acerca da indisciplina. A disciplina é algo fundamental para a regência e o bom funcionamento de uma organização, ou seja, para a vida em sociedade. Ela é necessária na relação com o sujeito. Geralmente atrelada à disciplina encontramos as regras, as quais podem ser ditadas, impostas ou ainda seguidas se admitidas livremente pelo sujeito. A grosso modo, a indisciplina seria o descumprimento de regras que regem o coletivo, as normas necessárias para a convivência em sociedade.

Porém, há formas diferentes de encarar a indisciplina. Quando as regras já estão postas e cabe ao sujeito somente obedecê-la, encontra-se maior dificuldade do professor em lidar com ela em sala de aula, em especial se essas não fizerem sentido algum para o aluno. Por outro lado, quando essas regras são construídas com os sujeitos dentro da escola, há maior interação e o mesmo se sente integrante daquele espaço. Novamente nos deparamos com a concepção educativa dos profissionais presentes na escola: se a visão de ensino for tradicional, as regras serão impostas de cima para baixo e a cobrança pela obediência das mesmas será enérgica; se for construtivista será estabelecida em conjunto, considerando as especificidades de cada sala de aula.

A indisciplina é uma forma de conflito que pode ser remetida à uma instituição ou a um outro superior. Ela ainda é associada muitas vezes a outras manifestações de conflito como a agressividade, violência, bullying entre outras.

A agressividade presente no ambiente escolar nada mais é do que a defesa do aluno em relação a um sentimento de sofrimento causado por outro. É uma forma de resposta com a finalidade de se proteger e ao mesmo tempo se vingar do sofrimento proporcionado e, por isso, não deve ser encarada como algo ruim, pois é um sentimento natural do ser humano, assim como a alegria, tristeza etc. Porém a agressividade deve ser controlada pelo sujeito, uma vez que traz danos para o outro. Há duas formas de agressão: a instrumental e a hostil. A primeira é quando não se

tem a intenção de ferir o outro, mas sim de alcançar seus objetivos como tomar as "cartinhas" do colega com a finalidade de ver. A segunda se dá quando se faz com a intenção de ferir o outro como quando empurra o colega para que este caia e os outros riam dele.

Embora a agressividade seja um sentimento primário do ser humano há crianças que usam mais da agressividade que outras. Ou seja, alguns alunos resolvem seus problemas de conflito com o colega usando métodos agressivos enquanto outros resolvem situação similar de outra maneira, sem a necessidade de evidenciar a agressividade. Isso ocorre devido à qualidade sócio-moral do ambiente em que esta criança esteve e está inserida. Com isso, a agressividade aparente em algumas crianças é resultante de um comportamento não controlado por ela, mas que se remete a algo maior.

Podemos dizer que a violência é uma decorrência dessa agressividade não controlada pelo sujeito. Assim, as manifestações de agressividade é uma das formas de violência, ou seja, são os atos de violência propriamente ditos, podendo ser física (bater, brigar) ou não física (proferir palavras preconceituosas, humilhantes etc.). A violência na escola incomoda os professores principalmente por impedirem que as aulas sejam ministradas da forma como foi planejada por eles. Com isso, o conteúdo fica atrasado e justificam a violência com a falta de disciplina, ou seja, concebem a indisciplina como algo externo, que deveria ser obedecido pela imposição de regras.

O *bullying* é outro fenômeno decorrente da agressividade. É uma forma de violência que ocorre especificamente entre estudantes, dentro e fora da escola. Essas agressões são intencionais praticadas por uma ou mais pessoas à uma outra, com perseguições frequentes. O agressor tem em geral um estereótipo avantajado que intimida a vítima, a qual sucumbe à vontade do agressor. A vítima, por sua vez, em geral é apática, muito magro ou gordo, enfim, possui um estereótipo que foge dos padrões de beleza midiático, sendo vítima de chacotas e, em muitos casos, nada faz contra a situação a que foi submetido. Isso se deve ao fato de que assume as características atribuídas pelo agressor, se sentindo impotente diante da situação que se encontra. Mesmo que tenha apenas um agressor direto, há a figura dos expectadores, que são os que prestigiam a prática do agressor e contribuem para continuação do *bullying*.

Esses espectadores podem desempenhar este papel por dois motivos: ou por ser amigo do agressor (o fazem para dar apoio e legitimar seu ato) ou por temor em ser a próxima vítima (antes o outro que ele ser agredido). Assim, o *bullying* é caracterizado por agressão com intenção de ferir o outro, repetição dos atos contra seu(s) alvo(s), um público espectador que prestigia e legitima o poder do agressor, passando a concordar com o que pensam sobre a vítima (nerd, estranho, bobo etc.)

É importante saber diferenciar cada tipo de conflito interpessoal para que seja dada ênfase em um modo de lidar eficaz, de forma que o *bullying* por ser uma forma de agressão contínua pode resultar em sérios danos psicológicos ainda mais severos para a vítima. Do mesmo modo, a violência física ou não física e demais agressões devem ser tratadas com a intervenção do professor de modo a auxiliar na resolução no conflito, mas com maior evidência ao processo que no resultado final, contribuindo para a formação moral do aluno.

Retomando ao eixo da indisciplina na escola pode-se afirmar ainda que o ambiente escolar pode ser propício ao seu aparecimento em decorrência do tédio cultivado. As aulas serão ministradas quase sempre de forma expositiva pelo professor, em que os alunos são meros espectadores, os quais ainda devem permanecer sentados, quietos e interessados no que está sendo “ensinado” pelo professor.

São várias as contribuições para a compreensão da indisciplina inseridas na concepção construtivista. La Taille (1996) admite que um dos fatores que contribuem para a indisciplina é a da relação entre moralidade e sentimento de vergonha. Dessa forma, atribui como uma das causas da indisciplina às dimensões afetivas, mais especificamente o sentimento de vergonha.

A vergonha é o constrangimento sentido ao se deparar sendo visto pelo outro, mesmo sem saber se o julgamento do outro será positivo ou negativo. Porém, quando é negativo o sujeito passa a significar a vergonha como algo similar a humilhação.

“Em resumo, a partir do momento em que a criança toma consciência de sua própria perceptibilidade, o sentimento de vergonha a acompanhará. É uma de suas “tarefas” no seu desenvolvimento será, justamente, a de lidar com esta vergonha, associando-a a certos valores, legitimando certos olhares e deslegitimando outros. Assim, a vergonha deixará de ser exclusivamente “pura”, será notadamente associada a um juízo de valor que a criança fará de si mesma.” (LA TAILLE, P. 12)

A vergonha estaria relacionada, portanto, aos valores e à necessidades psicológicas básicas que embasam a construção da imagem positiva que o sujeito tem de si mesmo, de modo que influencia os pensamentos e ações. Atrelado a isso, podemos afirmar que o sentimento de vergonha tem que estar relacionado à identidade do sujeito. Se na formação da identidade foram atribuídos valores morais, quando este praticar um ato contra os preceitos das regras da sociedade, sentirá vergonha. A indisciplina decorre justamente disso: se na formação da identidade do aluno não há atribuição de valores morais este não sentirá vergonha de seus atos indisciplinados, pois não causará desconforto, já que não haverá um desequilíbrio cognitivo que o levaria a refletir sobre sua ação.

Não raro encontramos alunos que tomam atitudes inesperadas por professores quando estes estão sem supervisão de um adulto. Isso ocorre porque o aluno se encontra no estado de heteronomia, ou seja, não possui em sua identidade a auto-regulação para julgar uma ação correta ou não, agindo de acordo com a situação. É importante trabalhar a moral para desenvolver a autonomia do sujeito, de maneira que este atue sempre de acordo com seus valores morais internalizados e não aja por estar sendo supervisionado.

Como já foi dito, a moral é construída por meio da interação do sujeito com os ambientes sociais, sendo o valor moral da ação está relacionado ao motivo da obediência. Do mesmo modo que o desenvolvimento cognitivo não nasce formado, a moral também deve ser construída. Com a consolidação da autonomia não é mais possível ao sujeito agir em prol do individualismo, ou seja, fazer o que quiser. Na verdade o sujeito se sente na obrigação de seguir um código de conduta interno, o qual leva em conta sempre o outro para tomada de decisão. Logo, a mudança de contexto não levará a mudança de comportamento.

Dessa forma, o conhecimento tem que se tornar valor para o sujeito, sendo o valor admitido com um investimento afetivo. Mais uma vez, o sentimento de inferioridade e expansão de si – como me vejo e como quero ser visto – acarreta nas representações para ter imagem positiva de si. Essa representação é simbólica e compõe a personalidade, sendo esta sempre valor, ou seja, dimensão afetiva. Porém pode ser de duas naturezas: valor moral ou valor não moral. Estes estão relacionados a auto-estima e auto-respeito do sujeito.

A auto-estima implica em acreditar ser bom em algo, sem levar em conta se essa capacidade é um valor moral ou não moral. Já o auto-respeito está relacionado à auto-estima, mas é regida somente por valor moral, como atribuir a si mesmo a imagem de ser generoso. Há uma estrutura hierárquica das representações de si que compõe a personalidade do sujeito, os quais são regidos basicamente pela dimensão afetiva. Os valores ainda são classificados em periféricos e centrais, o que fará uma pessoa agir de forma não moral ou moral, de acordo com o valor que esta atribui como central para sua vida.

Diante dessas considerações é possível afirmar a importância de cuidar do ambiente em que a criança está inserida a fim de proporcionar interações que a auxiliem a se desenvolver moralmente. Cabe à escola, família e toda comunidade escolar promover este espaço. Uma das atenções é verificar de que forma está sendo lidados os conflitos entre os pares neste ambiente.

A autoridade do professor com seus alunos é condição essencial para a educação, especialmente para a contribuição na construção de valores. Se o professor não tiver autoridade em sala de aula, não conseguirá promover seu trabalho no ambiente escolar. É notório a perda de autoridade dos professores atualmente, em que os alunos deixam em suas mesas, brincam de pega-pega dentro da sala de aula enquanto o professor tenta dar aula. O professor pede para que parem, conversam e relatam a seguir que suas intervenções não são bem sucedidas.

Os problemas nas relações de autoridade estão associados à ausência de autonomia dos alunos, uma vez que quando pequenos os alunos legitimam o professor como autoridade por recomendação dos pais e conforme vão ficando mais velhos, não vêem na relação professor-aluno a igualdade, tampouco nutrem a gratidão pelo professor, o que os leva a não reconhecer como autoridade e ignorar suas tentativas de intervenção.

O reconhecimento do professor como autoridade só tende a piorar quando este usa de coação e recursos punitivos para tentar se firmar como autoridade. A autoridade se transforma em autoritarismo e não há mais desejo de obedecer, mas sim uma obrigação para fugir de sanções expiatórias dentro desse ambiente. Sabe-se que o desejo de obedecer está associado ao de saber. O professor deve ser para o aluno a fonte desse saber e além disso tem o dever de despertar a sede do saber

no aluno de forma que este o conceba como um valor para si. Por isso, o professor tem que ter cuidado, pois se suas aulas tiverem caráter meramente informativo os alunos provavelmente não se desinteressarão, pois estão imersos em um ambiente em que cada vez mais é fácil o acesso a informações. Cabe ao professor inclusive aproveitar as mídias (televisão, internet) – encaradas por muitos educadores como concorrência – estabelecendo um diálogo com as informações da sala de aula e constituir um saber junto com seus alunos.

Os professores ainda enfrentam um problema em relação aos pais. Como já dito, a delegação de autoridade aos professores inicialmente na escola deve ser feita pelos pais, ou seja, as crianças obedecem aos professores pelo fato de seus pais terem pedido para fazê-lo. Os pais vêem na escola a responsabilidade por educar seus filhos, mas muitos não colaboram para que ela possa realizar seu trabalho efetivamente. Ou seja, os pais colocam a escola como subordinada a eles. Quantas vezes pais não levam seus filhos à escola em dia de prova para viajar em família, ou ainda, questionam junto à direção da escola uma atitude tomada pelo professor e relatada por seu filho sem ao menos conversar com o professor para ouvir sua versão, aceitando a da criança como verdadeira e desautorizando o educador frente aos alunos.

Em decorrência disso escutamos até mesmo em escolas particulares alunos não obedecendo aos professores justificando que “meu pai paga o seu salário para você me agüentar”. Com isso, podemos dizer que essa falta de apoio dos pais, além do comprometimento da autoridade do professor, ainda dificulta o trabalho com a formação moral do aluno. Os pais têm que ver a escola como um direito do filho, mas também encarar como dever deles e para a sociedade.

### **3.1. Como o professor concebe a indisciplina<sup>2</sup>?**

Visto que a indisciplina pode ser compreendida de maneiras diferentes, de acordo com a concepção pedagógica de cada educador, serão relacionadas às concepções mais comuns a fim de compreender e sugerir contribuições significativas para enfrentar esse problema na escola.

---

<sup>2</sup> Concepções do professor elaboradas com base no livro de Aquino, *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*.

O ato indisciplinado, por ser mais acentuado nos alunos mais velhos, é encarado como um comportamento típico da adolescência, ou seja, uma fase passageira e que, portanto, será solucionado com o passar do tempo e amadurecimento do sujeito.

Outros atribuem a indisciplina à relação do aluno indisciplinado com a família. Presume que o modo de criação na primeira infância proporcionado pela família foi permissivo em decorrência da desestrutura familiar.

Os meios de comunicação também são considerados más-influências quando em excesso (internet, televisão), pois acreditam que contribuem para deixarem os alunos desgostosos e desinteressados pelos estudos.

Além disso, o aluno indisciplinado está propenso ao uso de drogas, à ociosidade, violência, sexo irresponsável etc., segundo alguns educadores.

Após verificar algumas impressões que os educadores possuem sobre a indisciplina, passamos a analisar algumas formas propostas para lidar com elas no ambiente escolar.

### **3.2. Pressupostos de como lidar com a indisciplina e conflitos na escola**

Antes de iniciar as considerações sobre a forma de lidar com a indisciplina a partir da teoria, se faz necessário ponderar sobre alternativas sugeridas por educadores para fazê-la:

- Punições mais severas, inclusive com encaminhamentos para juizado da infância e juventude;
- Contratação de mais funcionários como inspetores e psicólogos;
- Policiamento intensivo e permanente;
- Implantação de projetos de conscientização e valorização da escola envolvendo pais, alunos e comunidade em geral.

Essas são as medidas mais frequentes encontradas na fala dos educadores, além da crença de que nada pode fazer o professor além de excluir o indisciplinado e intimidar o restante da sala. Com essa atitude seria possível “salvar” os alunos tidos como medianos dessas más-influências. Assim, os líderes negativo devem ser neutralizados com aconselhamento incansável, posteriormente com punições reparatórias e por último o encaminhamento a profissionais especializados.

Dentro de uma visão tradicional de ensino essas medidas são compreensíveis visto que o educador não considera sua influencia e nem responsabilidade da escola a construção da moral do aluno. Ainda caberia uma afirmação de que trabalham de maneira democrática, embora de uma forma bastante distorcida. Em suma, todos os alunos são considerados iguais quando na verdade cada um tem sua especificidade e não deixam de apresentar resultados esperados somente porque estudou menos que o outro. Ou seja, é pregada a visão democrática, mas julga-se com os olhos da meritocracia, com a ordenação de valores.

### **3.3. Algumas maneiras de estabelecer a democracia em sala de aula**

Há várias maneiras de estabelecer a democracia em sala de aula. Antes de prosseguir, vale lembrar que a democracia não significa formatar, moldar de forma que todos sejam iguais, mas sim que todos possam participar na construção de algo coletivo. A palavra democracia em sua origem (do grego demo = povo e cracia = governo) já nos dá idéia de organização social conduzida por todos. A democracia precisa ser construída, pois o sujeito não possui mecanismos inatos para exercê-la. Cabe à escola trabalhar por meio de ambiente democrático, que trabalhe a justiça, respeito ao próximo etc., uma vez que só se aprende a democracia praticando-a. Assim sendo, no ambiente escolar, o coletivo deve ser evidenciado. Mas como?

Uma das alternativas bastante utilizadas por educadores construtivistas são os contratos pedagógicos. A formulação do contrato pedagógico deve ser proposta no início das aulas, em que o professor e os alunos deixam claro suas expectativas para boa convivência. O processo em si da elaboração do contrato já fomenta um ambiente democrático na sala de aula, já que os alunos podem e devem sugerir regras a serem acrescentadas. Nesse contexto, é importante observar que o professor não impõe suas possíveis regras, da mesma forma que não pode se sujeitar a todas as exigências dos alunos. Assim, os alunos podem sugerir que se coloque nas regras que é proibido o uso de boné na classe, chupar balas, pirulitos ou chicletes, conversar com os colegas etc. Cabe ao professor questionar essas regras, o motivo pelo qual os alunos julgam importante colocar isso como norma daquela sala, por que não pode usar o boné. Do mesmo modo, algumas regras que o professor julga importante para seu trabalho, pode não ser dito pelos alunos, mas este pode sugerir

ressaltando a importância desta e dialogando com seus alunos sobre a relevância de ser acrescido ou não.

“Vale lembrar que o contrato pedagógico não se confunde com o regimento escolar. O “regimento” circunscreve-se ao plano escolar mais geral, ao passo que o “contrato” remete especificamente às pautas de ação e convívio em sala de aula. O que os diferencia, além do caráter generalizante e coercitivo daquele, é o teor estritamente operacional e assertivo deste.” (AQUINO, 2003, p.67)

Após a formulação do contrato pedagógico tanto o professor quanto os alunos estão cientes dos pontos acordados, mas os alunos ainda delegam ao professor o papel de fiscalizador do cumprimento dos combinados. Somente com o andamento do ano letivo e com o trabalho em ambiente democrático é que o aluno se dará conta da relevância do cumprimento das regras para o grupo. É claro que as regras precisam ser revistas a todo o momento, de acordo com a evolução do grupo, em que algumas das regras acordadas inicialmente deixam de ter sentido e outras precisam ser incorporadas. Também faz parte do contrato pedagógico a elaboração dos cronogramas das aulas, de forma que os alunos possam participar expor suas opiniões sobre o que será aprendido e de que forma se dará. Da mesma forma, como ocorre na concepção das regras, o professor tem que ter discernimento para auxiliar o aluno em suas escolhas. Não pode deixar que tenha somente um tipo de atividade porque o grupo assim o quis, pois se caracterizaria em uma adoção da teoria de maneira fragmentária.

O contrato pedagógico como ferramenta auxiliar a consolidação do ambiente democrático em sala de aula ainda necessita que o professor seja qualificado para não cometer equívocos na aplicação da teoria, seja visto como autoridade para seus alunos e que este permita que as ações e relações entre eles seja reinauguradas sem cessar. Desse modo:

“Os contratos pedagógicos figuram, portanto, como estratégias livremente consentidas de organização e ritualização democrática da sala de aula, por meio da consagração dos papéis, diferentes e complementares, de professor e aluno.” (Aquino, 2003, p.69)

### **3.4. Assembléias de classe**

O papel das assembléias de classe segundo Aquino citando Puig é de caráter informativo, tanto para professores quanto para alunos, ao mesmo tempo em que

pode ser para análise de algo ocorrido tanto em relação aos conflitos interpessoais quanto das dificuldades dos conteúdos trabalhados. É ainda o momento para tomada de decisão dos próximos passos da turma, oportunidade para desabafos, ou seja, é um espaço democrático aberto para se ouvir e ser ouvido.

No que concerne ao desenvolvimento das assembléias esta pode se dar em três momentos: sua preparação (lista elaborada pelo professor e pelos alunos do que julgam pertinente debater), debate dos temas e aplicação dos acordos. (Aquino apud Puig, 2003).

A assembléia de classe deve ainda ocorrer uma vez por semana e os encarregados junto ao professor analisam a ordem e acrescentam pontos a serem debatidos. Além disso, os encarregados têm como função no dia das assembléias organizarem os sujeitos que desejam intervir e ao final redigir os acordos estabelecidos em papéis que serão colocados na sala em local visível por todos.

Embora as assembléia considerem a participação dos alunos, isso não significa delegar totalmente à eles a responsabilidade de resolução de problemas, mas sim escutá-los e discutir cada possível solução encontrada por eles, permitindo que eles percebam o seus prós e contras. É claro que alunos que nunca tiveram experiência democrática em sala de aula não estarão preparados para debater em assembléias, não sendo possível a verificação imediata dos resultados esperados com ela. Porém, nesse primeiro momento é trabalhado o desenvolvimento moral dos alunos, que possibilitará futuramente falar com melhor propriedade sobre seus problemas, respeitar a opinião e os sentimentos do outro etc. Por isso, pode surgir em uma assembléia que esteja discutida a quebra de algum item do contrato pedagógico por um colega manifestações de alunos por sanções como deixar o colega de castigo, mandar para a diretoria entre outras similares. Isso ocorre porque os alunos não estão habituados a conversar sobre seus problemas, delegando sempre ao adulto a resolução dos seus problemas.

Dessa forma, a assembléia de classe deve ser um momento para discussão e reflexão, que precisa ocorrer uma vez por semana ao menos e não somente quando se tem problemas a se resolver. As assembléias são, portanto:

“os momentos institucionais privilegiados de diálogos, um dos valores democraticamente desejáveis e factíveis no cotidiano escolar. Sua marca principal é o protagonismo e seu alvo, a co-autoria pela construção dos valores e das atitudes características da convivência democrática. (...) as

assembléias representam o momento institucional em que o grupo-classe viabiliza a auto-reflexão, a tomada de consciência sobre si mesmo e a conversão em tudo aquilo que seus membros considerem oportuno.” (AQUINO, p.82)

Novamente volta-se a questão do professor, do seu papel e sua formação. Em uma assembléia de classe cabe ao professor o papel de mediador, de maneira como irá acolher a diversidade de opiniões e trabalhar questões éticas como o respeito por todas as opiniões.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das queixas crescentes dos profissionais da educação em relação aos conflitos entre os alunos na escola, este trabalho se apoiou nas bibliografias sobre o tema existente para compreender a relação do professor com esses conflitos, a fim de identificar o motivo pelo qual os professores não aplicam o conhecimento teórico no cotidiano escolar, assim como levantar possibilidades de resolução. Pretendia-se, a partir da perspectiva construtivista piagetiana, realizar análises do desenvolvimento moral tanto aluno quanto do professor, assim como das implicações teóricas por parte dos professores, com o qual chegamos a conclusão que o fazem muitas vezes de forma fragmentária, sem a compreensão do todo. Em relação aos professores e aos conflitos interpessoais podemos dizer que:

“Auxiliar na aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, favorecer seu desenvolvimento sociomoral pode aparentar serem problemas diferentes, mas não o são. Esta dissociação é equivocada, pois são sistemas solidários, visto que os eventos de desavenças pessoais e os de aprendizagem estão incorporados, fundem-se. A obtenção de relações equilibradas e satisfatórias (o que não significa que os conflitos estarão ausentes) não são frutos de um dom gratuito ou de desenvolvimento maturacional; mas sim, decorrentes de um processo de construção e aprendizagem. A criança ou jovem não irá aprender por si mesmo uma questão que é muito complexa e para a qual não foram previstas boas intervenções e oferecidas situações que lhe auxiliassem a aprender o que necessita. Porém, raramente se percebe a preocupação das instituições escolares com as possibilidades pedagógicas dos conflitos, sendo que seus esforços nesta área estão mais voltados para conseguir um “bom comportamento” do aluno (muitas vezes por medo ou conformismo) e para a contenção do conflito do que para a aprendizagem” (VINHA, TOGNETTA, 2009, p. 539).

Foi possível verificar também que o senso comum ainda prevalece no cotidiano do educador e que mesmo durante o curso de formação de professores a teoria não é incorporada ao discurso dos futuros pedagogos, que continuam a dar

respostas com base no senso comum, embora tenham disciplinas teóricas que trabalham isso. Em relação a isso Becker afirma:

“Acredito que o professor ensina coerente com seu conceito de aprendizagem; mesmo que esse conceito não seja assumido no plano da consciência. Eu diria, de maneira ainda mais radical, que o professor não pode ensinar diferentemente de seu conceito de aprendizagem; por mais que se esforce. A concepção de aprendizagem funciona, para a docência, como a hereditariedade para os organismos. Os organismos, sobretudo os humanos, podem transformar-se em muitas coisas durante a vida, mas sempre dentro dos limites do seu genoma. O sujeito pode transformar indefinidamente sua capacidade cognitiva e de aprendizagem, porém só poderá exercê-la dentro dos limites de sua concepção epistemológica; um professor não poderá exercer uma pedagogia e uma didática inspiradas no construtivismo se continuar preso a concepções epistemológicas empiristas ou aprioristas. (BECKER, 2008, p. 55).

Diante disso, podemos compreender o motivo pelo qual os professores não aplicam o conhecimento da teoria, ou seja, mesmo que conheçam formas benéficas de intervenção e se esforcem inicialmente, acabam com o tempo retrocedendo às concepções empiristas por estas estarem enraizadas ainda. A mudança da postura do professor só será possível se este fizer crítica aos moldes tradicionais e estiver disposto a encarar mudanças profundas em relação às concepções de aprendizagem. (BECKER, 2008).

Com isso podemos compreender por que os professores quando participam de cursos de formação continuada muitas vezes não transfere os conhecimentos para a prática. Além disso, a formação continuada vem sendo utilizada como forma de obtenção de títulos, os quais teriam como única finalidade a contagem de pontos em um concurso ou para atribuição de aulas. Ou seja, não raro encontramos professores que estão fazendo curso somente para conseguir o certificado do mesmo.

O comportamento dos professores nos cursos que os freqüenta com essa finalidade, se assemelha muito aos dos alunos. Eles conversam sobre outro assunto, entram e saem da sala com bastante frequência, ficam bastante tempo para fora da sala, “torcem o nariz” quando são propostas formas de intervenção etc. Essas atitudes seriam consideradas pelos mesmos professores como indisciplina, afrontamento, falta de respeito se praticadas por seus alunos. Porém, parece não conseguirem refletir sobre suas atitudes e relacionar com de seus alunos, pois a desmotivação aparentemente tem a mesma causa: o objetivo de estar ali.

Além disso, os professores tecem comentários saudosistas do tempo que a escola funcionava de verdade. Ocorre que a sociedade está em constante transformação e com isso seus indivíduos agem de forma diferente que no passado. Os métodos de ensino não alteram significativamente ao ponto de acompanhar essas transformações e muitos professores ainda acreditam na simples transmissão de conhecimento e resolvem os conflitos enviando para a diretoria, deixando de castigo.

Retomando os cursos de formação continuada, devemos ser justos e reconhecer que ao mesmo tempo em que se tem educadores com intenção de conseguir somente o certificado, encontramos muitos educadores que nutrem real interesse em expandir seus conhecimentos e dialogar sobre as maneiras de se promover uma educação para a cidadania.

Diante disso, podemos considerar que a formação continuada de professores deve ser encarada como maneira de promover a aprendizagem de novos conceitos educacionais, assim como alternativa para aprender novos métodos para subsidiar o trabalho em sala de aula. Além disso, possibilita que o constante contato com a teoria contribua para que as concepções tradicionais ou de senso comum sejam abolidas por meio das críticas.

Em relação ao problema da procura por formação continuada somente por obtenção de certificados ou mesmo por imposição das instituições de ensino, podemos dizer que essa política que visa a valorização do aprimoramento do profissional está na verdade sendo prejudicial a ele. Essa situação teria que ser revista e novas formas de valorização implantadas, como melhoria do salário docente.

Outro problema é a falta de espaço no ambiente escolar que o docente encontra para aplicar seus conhecimentos adquiridos nos cursos. Algumas coordenações criam restrições, impondo formas de trabalho ao professor. É evidente que essa barreira atrapalha e até mesmo desmotiva o professor a desenvolver um trabalho de acordo com suas concepções, mas temos que lembrar que quem está na sala de aula é o professor e por isso ele tem abertura para promover um ambiente que propicie o desenvolvimento moral ao aluno.

Já apontamos como fundamental que o professor com pretensão de construir um ambiente cooperativo, busque adquirir o hábito do estudo teórico (o que já

significa um grande obstáculo para a maioria), procurando fazer a ponte dessas descobertas com sua prática pedagógica, onde irá confrontar o que encontra nos estudos com aquilo que vive em sala de aula.

Contudo, além de reafirmar que o desenvolvimento moral é parcialmente responsabilidade da escola, podemos considerar a partir desse estudo que o professor não está apto muitas vezes a aceitar mudanças, ou ainda que estes fazem uso de implicações teóricas parcialmente ou de forma fragmentada. De tal modo, para que os professores trabalhem os conflitos interpessoais aliados ao desenvolvimento moral do aluno, faz-se necessária a adoção de formação continuada, iniciando pelo trabalho em prol da maturidade moral do professor e incentivo de um ambiente que o permita colocar em prática a teoria e refletir sobre sua práxis. Com o uso dessa metodologia será possível vivenciar um ambiente cooperativo que proporcione o trabalho para a construção do sujeito autônomo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, Julio G. (org.) **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Sammus, 1996.
- AQUINO, Julio G. (org.) **Autoridade e autonomia na escola: Alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Sammus, 1999.
- AQUINO, Julio G. (org.) **Diálogo como educadores: o cotidiano escolar interrogado.** São Paulo: Moderna, 2002.
- AQUINO, Julio G. (org.) **Indisciplina: contrapontos das escolas democráticas.** São Paulo: Moderna, 2003.
- BECKER, F. Aprendizagem: concepções contraditórias. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas.** Vol I nº 1 – Jan/Jun, 2008. <http://www.marilia.unesp.br/scheme>
- KAMII, C. **A autonomia como finalidade da Educação: implicações da Teoria de Jean Piaget.** In: KAMII, C. A criança e o número. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989. p. 103-124.
- LA FABRICA DO BRASIL. **Escola e Família: instituições em conflito.** Observatório do Universo Escolar e Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <[www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/sonosso/pesquisa%20s%F3%20nosso.ppt](http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/sonosso/pesquisa%20s%F3%20nosso.ppt)>. Acesso em: 29 out. 2010.
- LA TAILLE, Y. **A indisciplina e o sentimento de vergonha.** In: AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996. p. 9-24.
- LA TAILLE, Y. **Autoridade na escola.** In: Aquino, J.G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola: Alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1999.
- MALTA CAMPOS, M. **A qualidade da educação sob o olhar dos professores.** São Paulo: Organização dos Estados Ibero-americanos e pela Fundação SM, 2008.
- PIAGET, J. (1978) **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense.
- RAPPAPORT, Clara Regina. ; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do Desenvolvimento: Conceitos Fundamentais.** São Paulo: EPU, 1981a. V.1.
- RAPPAPORT, Clara Regina.; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do Desenvolvimento: A idade escolar e a adolescência.** São Paulo: EPU, 1981b. V.4.
- VASCONCELOS, M. S. **Indisciplina no contexto escolar: estudo a partir de representações de professores do ensino fundamental e médio.** Apresentação de trabalho. ANPEPp. Florianópolis, 2005.

VINHA, Telma P. (2008). Ambiente Escolar, conflitos interpessoais e a aprendizagem de valores morais. In: **Os conflitos interpessoais na escola: Contribuições da psicologia**. Campinas, SP, Mercado de Letras.

VINHA, Telma P. MANTOVANI DE ASSIS, O. (2005). **Compartilhar ou transferir as responsabilidades? Considerações sobre a relação entre a escola e a família**. In: *Anais do XXII Encontro Nacional de Professores do Proepre: Educação e Cidadania*.

VINHA, T.P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. (2007) A autonomia e o ambiente cooperativo em sala de aula: A construção do professor. TOGNETTA, L.R.P (624 pp.) **Virtudes e educação: o desafio da modernidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.159-197

VINHA, T.P.; TOGNETTA, L.R.P. **Quando a Escola é Democrática: um Olhar Sobre a Prática das Regras na escola**. 2008.

VINHA, T.P.; TOGNETTA, L.R.P. **A construção da autonomia moral na escola: A intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, V. 9, n. 28, p. 525-540, set/dez. 2009.