



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Luana Cristine Franzini da Silva

**INTERVENÇÕES EM SITUAÇÕES DE CONFLITOS
INTERPESSOAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ângela Pereira T. Victoria Palma

Londrina, PR
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2009

LUANA CRISTINE FRANZINI DA SILVA

**INTERVENÇÕES EM SITUAÇÕES DE CONFLITOS
INTERPESSOAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Ângela Pereira Teixeira Victoria
Palma

**Londrina - Paraná
2009**

LUANA CRISTINE FRANZINI DA SILVA

**INTERVENÇÕES EM SITUAÇÕES DE CONFLITOS
INTERPESSOAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Comissão examinadora:

Prof^a.Dr^a. Ângela Pereira T. Victoria Palma
Uel - Londrina – Pr.

Dr^a. Telma Pileggi Vinha
Unicamp - Campinas – SP.

Dr. José Augusto Victoria Palma
Uel - Londrina - PR

Londrina, ____ de ____ de 2009.

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S586i Silva, Luana Cristine Franzini da.
Intervenções em situações de conflitos interpessoais nas aulas de educação física/ Luana Cristine Franzini da Silva. – Londrina, 2009.
194 f. : il.

Orientador: Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.
Inclui bibliografia.

1. Educação física escolar – Teses. 2. Motricidade humana – Teses. 3. Conflitos interpessoais – Educação física escolar – Teses. I. Palma, Ângela Pereira Teixeira Victoria. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 796:159.9

AGRADECIMENTOS

Para mim, é extremamente essencial ser grato pelas grandes e pequenas coisas da vida, às pessoas que cruzaram meu caminho, e que de forma direta e indireta fizeram e fazem parte da minha história, da construção deste trabalho e da realização de meus objetivos.

Primeiramente, agradeço a Deus que possibilitou livre acesso a Ele, que dá-me a cada dia forças renovadas, e tem me ensinado, que tudo tem seu tempo e há tempo para cada propósito, “há tempo de nascer e tempo de morrer, tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou, tempo de matar e tempo de curar, tempo de derrubar e tempo de edificar, tempo de chorar e tempo de rir, tempo de prantear e tempo de dançar, tempo de espalhar pedras e tempo de ajuntá-las, tempo de abraçar e tempo de conter, tempo de procurar e tempo de desistir, tempo de guardar e tempo de deitar fora, tempo de rasgar e tempo de coser, tempo de calar e tempo de falar, tempo de amar e tempo de aborrecer, tempo de lutar e tempo de viver em paz.” Eclesiastes 3:2-8.

Agradeço à minha família. Pai, sempre preocupado em prover-nos do melhor. Mãe, pelo exemplo de garra e força pessoal que me influenciou no gosto pela leitura, também a questionar e buscar compreender o “sentido” das coisas. Irmãos, homens amados por mim.

À minha orientadora Ângela, professora especial na minha trajetória de aprendizado da docência, acompanhando-me durante a formação inicial e também continuada. Sua conduta, seriedade, caráter, força, paixão pelo que faz a tornam um exemplo de pesquisadora e professora. Entre orientações, encontros de grupos de estudo, palestras, congressos, confraternizações tem colaborado para construir novos significados ao que é ser professora, me presenteado com a “descoberta” contínua do valor da docência. E que valor! Obrigada por toda a orientação, atenção, carinho, conselho, empenho, disposição, amizade crescente, e por juntas, terminarmos mais um “projeto”.

Aos professores que aceitaram o convite de colaborar com a pesquisa, que cederam um recorte de suas vidas, apresentando-me facetas da realidade da Educação Física escolar brasileira, em quadras, praças, ruas, mostrando também aspectos singulares e plurais de outros colegas de trabalho. Sem vocês, não seria possível findar este trabalho.

À professora Telma Pileggi Vinha, que do púlpito de um palco em um congresso, e sem imaginar, mas com suas “intenções” pedagógicas, apresentou questionamentos e conhecimentos científicos sobre o assunto, suscitando leituras e pesquisas sobre o tema, delineando então as indagações que seriam a gênese da presente pesquisa. Podes constar que tudo não parou naquele dia no congresso. Agradeço a rica e acolhedora contribuição na qualificação deste trabalho, a disposição e atenção dispensados a mim mesmo à distancia, pelas perguntas “certeiras” da qualificação que enceram reflexões entre os valores próprios e a “aluna/docente” Luana.

Ao professor Jose Augusto Victoria Palma, pelo acompanhamento ímpar na carreira acadêmica, na formação inicial e continuada. Seu jeito engraçado

e ao mesmo tempo sério sem ser contraditório, foram e continuam sendo vitais nos encontros de grupos, nas aulas, onde também sempre nos deixa “uma pitada de curiosidade epistêmica”, sejam em suas afirmações, indagações e porque não em suas próprias brincadeiras. Obrigado pela experiência da qualificação, por todas as observações que vieram acrescentar leituras e reformulações no presente trabalho, enriquecendo-o com toda sua trajetória e também “responsabilizando-se” com seus apontamentos.

À Priscila F. Ribeiro, esposa, mãe, psicóloga, mulher virtuosa! Obrigada pelos nossos significativos encontros que me levaram a repensar sobre heteronomia e autonomia presentes em minha própria vida e escolhas, exercendo também influência única para meu crescimento pessoal e diante dos “conflitos”. Valorizar as diferenças, sentimentos, reconhecendo o valor próprio e o valor da singularidade presentes de cada ser humano “em processo” não tem preço!

Aos amigos especiais que estão perto, às vezes longe, mas sempre lembrados, compondo partes especiais de minha história, pessoas como Adriana, Sandra, Jamille, Kátia, Wivian, únicas, especiais, amigas, sem dúvida.

Aos professores do programa de mestrado, por colaborarem com seu ensino em cada disciplina, possibilitando a ampliação e os aprofundamentos dos conhecimentos.

Ao grupo de estudo GEPEF e LAPEF, o “antigo” e o “novo”. Pelos professores especiais que já fizeram parte e ainda fazem, pelos alunos, por todos os ricos encontros que sempre acrescentam a vida profissional em nossa formação continuada.

Um bom filme não é exatamente aquele que, quando termina, ficamos insatisfeitos, parados, olhando, quietos, para a tela, enquanto passam os letreiros, desejando que não cesse? Um bom livro não é aquele que, quando encerramos a leitura, o deixamos um pouco apoiado no colo, absortos e distantes, pensando que não poderia terminar? Uma boa festa, um bom jogo, um bom passeio, uma boa cerimônia não é aquela que queremos que se prolongue?

Com a vida de cada um e de cada uma também tem de ser assim; afinal de contas, não nascemos prontos e acabados. Ainda bem, pois estar satisfeito consigo mesmo é considerar-se terminado e constrangido ao possível da condição do momento.

Quando crianças, muitas vezes, diante da tensão provocada por algum desafio que exigia esforço, ficávamos preocupados e irritados, sonhando e pensando: por que a gente já não nasce pronto, sabendo todas as coisas? Bela e ingênua perspectiva. É fundamental não nascermos sabendo e nem prontos; o ser que nasce sabendo não terá novidades, só reiteraões. Somos seres de insatisfação e precisamos ter nisso alguma dose de ambição; todavia, ambição é diferente de ganância, dado que o ambicioso quer mais e melhor, enquanto que o ganancioso quer só para si próprio.

Nascer sabendo é uma limitação porque obriga a apenas repetir e nunca a criar, inovar, refazer, modificar. Quanto mais se nasce pronto, mais refém do que já se sabe e, portanto, do passado; aprender sempre é o que mais impede que nos tornemos prisioneiros de situações que, por serem inéditas, não saberíamos enfrentar. Diante dessa realidade, é absurdo acreditar na idéia de que uma pessoa, quanto mais vive, mais velha fica; para que alguém quanto mais vivesse, mais velho ficasse, teria de ter nascido pronto e ir se gastando...

Isso não ocorre com gente, e sim com fogão, sapato, geladeira. Gente não nasce pronta e vai se gastando; gente nasce não-pronta, e vai se fazendo. Eu, no ano 2000, sou a minha mais nova edição (revista e, às vezes, um pouco ampliada); o mais velho de mim (se é o tempo a medida) está no meu passado e não no presente.

Mario Sergio Cortella

SILVA, Luana Cristine Franzini da. **Intervenções em situações de conflitos interpessoais nas aulas de Educação Física**. 2009. 198p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina – Londrina-PR.

RESUMO

Na instituição escolar constata-se a construção da moral, ou das relações morais, acontecendo em diversos momentos e espaços físicos. Não há como evitar, ao educar, a formação do ser moral, uma vez que faz parte da dimensão humana. A constatação de que a qualidade do ambiente sócio-moral influencia na construção de valores, atitudes e na formação moral pode ser comprovada por diversos estudos. O estudo teve como objetivo principal analisar a concepção de conflito interpessoal, bem como a ação pedagógica dos professores de Educação Física, estabelecendo correlações entre a concepção, o sentimento e a ação do professor frente às situações de conflito interpessoal escolar. Para tanto, optamos pela abordagem qualitativa e realizamos uma Pesquisa de Campo. Na tentativa de alcançar o objetivo proposta foram feitas observações e entrevistas com dez professores de Educação Física atuantes na rede pública de ensino. Utilizamos como referencial teórico os pressupostos teóricos da Epistemologia Genética e autores que estudam o desenvolvimento moral das crianças segundo a teoria piagetiana. Constatamos na pesquisa, que os docentes, em sua maioria, concebem os conflitos como anti-naturais, e não como fator que podem gerar a aprendizagem e desenvolvimento moral do educando. As concepções de conflito enunciadas pelos docentes são coerentes com suas ações em aula, as quais indicam posturas que visam eliminar o foco de problema, conduzindo a ações autoritárias, de contenção, punição. Verificamos que há correlações nas formas pelas quais os docentes concebem os conflitos e suas ações pedagógicas, sendo que ao interpretar o conflito como negativo agem de maneira a perpetuar a heteronomia dos educandos.

Palavras-chave: Educação. Educação Física Escolar. Conflitos interpessoais. Construtivismo. Desenvolvimento moral. Motricidade humana

SILVA, Luana Cristine Franzini da. **Interference in situations of interpersonal conflicts in the Physical Education classes.** 2009. 198p. Dissertation (Masters in Education) – State University of Londrina – Londrina-PR.

ABSTRACT

The construction of morality, or moral relations are noticed in the educational institutions, happening at different times and physical spaces. There is no way to avoid, when educating, the formation of the moral being, as it is part of the human dimension. The observation that the quality of the social environment influences the construction of values, attitudes and moral formation can be demonstrated by several studies. The main objective of this study was to analyze the concept of interpersonal conflict, as well as the pedagogical action of Physical Education teachers, establishing correlations between the concept, the feeling and the action of the teacher when faced with situations of interpersonal conflict in the school. Thus, we chose the qualitative approach and conducted field research. In an attempt to achieve the proposed objective, ten Physical Education teachers engaged in the public education sector were observed and interviewed. The assumptions of the Genetic Epistemology and the authors who study the moral development of children according to the Piaget theory were used as a theoretical reference. It was found that teachers, in most cases, perceive conflicts as anti-natural rather than as a factor that can generate learning and moral development for students. The concepts of conflict mentioned by the teachers are consistent with their actions in class, which indicate attitudes that seek to eliminate the roots of the problem, leading to authoritarian actions of restraint and punishment. Correlations have also been found in the way in which teachers perceive conflicts and their pedagogical actions, and that when interpreting the conflict as negative they act in a way as to perpetuate the heteronomy of students.

Key-words: Physical Education in the school. Interpersonal conflicts. Constructivism. Moral development. Human motricity.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Contribuição dos docentes de Educação Física para a construção da autonomia.....	114
Gráfico 2 – Concepções de autonomia.....	116
Gráfico 3 – Ações pedagógicas utilizadas para a construção da autonomia.....	121
Gráfico 4 – Aspectos mencionados como fatores de insegurança por parte dos docentes ao ensinar.....	128
Gráfico 5 – Definições de conflito interpessoal escolar.....	131
Gráfico 6 – Exemplos de conflitos interpessoais.....	132
Gráfico 7 – Descrição dos sentimentos diante dos conflitos.....	133

..

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O DESENVOLVIMENTO DA MORAL EM JEAN PIAGET	20
2 O PLANO MORAL – COMO EU DEVO AGIR? O PLANO ÉTICO – QUE VIDA EU QUERO VIVER?	30
2.1 PERSONALIDADE MORAL OU PERSONALIDADE ÉTICA	35
2.2 HETERONOMIA	40
2.3 AUTONOMIA	45
3 OS CONFLITOS INTERPESSOAIS E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	54
3.1 OS TIPOS DE SANÇÕES	63
3.2 INTERVENÇÕES CONSTRUTIVISTAS EM SITUAÇÕES DE CONFLITOS INTERPESSOAIS	66
3.3 AMBIENTES COOPERATIVOS E EDUCAÇÃO PARA AUTONOMIA	70
4 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE	77
4.1 A MOTRICIDADE HUMANA E O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE ÉTICA	92
5 ASPECTOS METODOLÓGICOS	107
6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO DE DADOS	115
6.1 CONCEPÇÕES SOBRE AUTONOMIA	115
6.2 CONCEPÇÕES SOBRE OS CONFLITOS	129
6.2.1 CORRELAÇÕES ENTRE AS NARRATIVAS DOCENTES E AS AÇÕES EM AULA	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	161
BIBLIOGRAFIA	166
APÊNDICE	168
APÊNDICE 1 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA	169
APÊNDICE 2 - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO	170

INTRODUÇÃO

Ao percorrermos o espaço institucionalizado da escola perceberemos a construção da moral, ou das relações morais, acontecendo em diversos momentos e espaços, seja nos corredores, na transição em filas, no horário do lanche, durante as aulas, hora do parque, hora do conto, na Educação Física, nos momentos cívicos, na entrada e na saída.

Não há como evitar, ao educar, a formação¹ do ser moral, uma vez que faz parte da dimensão humana ao entrecruzar-se nas relações entre seres humanos dotados de história de vida, vontades, sentimentos, ações, reações que ora, se convergem, ora se divergem.

Por isso, todo professor é também professor de moral. Quando afirmamos isto, devemos levar em consideração o fato de que, ao interagir com os alunos, os professores emitem seus conceitos sobre o que é certo, errado, justo, bom, esperado, adequado, inadequado, ou seja, emitem julgamentos sobre os comportamentos de seus alunos. Dessa maneira, não se ensina moral de forma direta, como conteúdo explícito da aula, embora haja momentos específicos nos quais o professor tenciona usar temas morais como conteúdo formal claro e explícito da aula.

No entanto, quando afirmamos que todo ambiente escolar caminha para o ensino de temas morais, estamos querendo pontuar que há situações diversas em que, ao orientar como os alunos devem se comportar, o professor, ou qualquer outra pessoa envolvida no contexto educativo escolar, manifesta princípios construídos por si mesmo no contexto social. Esses são transmitidos aos alunos em forma de normas e de proibições, que são mais ou menos sutis.

Tais princípios que regulam as ações do professor, suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem moral e sobre os deveres morais regem suas

¹ Maturana (2000) salienta algumas características entre as ações de formar e capacitar, apresentando também suas diferenças e nestes conceitos nos referendamos. Quando dizemos que o professor está formando seres humanos em todas as dimensões nos referimos ao desenvolvimento dos alunos de estabelecer, junto com outros, espaços de convivência social desejável, em que há o crescimento da responsabilidade, do auto-respeito e respeito pelo outro, da liberdade. Mas o professor também capacita, sendo esta capacitação a instrumentalização, a aquisição de habilidades de ação para viver no mundo.

ações em aula. O conjunto de ações que o docente utiliza a fim de ampliar e contribuir para a ação e reflexão dos alunos são os aspectos que concretizam a formação e capacitação de ordem moral pelos educandos.

Assim, a moral é ensinada ora com ações mais diretas, ora indiretas, reguladas por princípios e diretrizes que são apreendidos ao longo da vida do docente. Tais princípios apresentam-se conscientemente ou não, sendo manifestos na intervenção docente, seja durante a preparação das aulas, na organização do Projeto Político Pedagógico, no desenvolvimento das atividades, bem como nas intervenções docentes perante o surgimento de conflitos, tema aqui estudado.

As questões de ordem interpessoal que surgem na aula, como os conflitos diários, são aquelas justamente em que não são abordadas de forma direta nos cursos de formação inicial pois são raros os cursos que oferecem disciplina que tratam sobre o tema. Os formandos, em sua maioria, apresentam-se despreparados, desprovidos de leituras e teorizações que possam constituir uma base a respeito da atuação profissional, servindo como referência para o agir em sala o próprio bom senso e as práticas cristalizadas no ambiente escolar.

Em sua maioria, nos cursos de formação inicial não há disciplina específica que trata da formação do ser humano em relação aos seus valores, como o desenvolvimento do auto-governo e respeito às regras, cooperação, solidariedade, enfim, que se dirija a teorização a respeito da assimilação cognitiva e afetiva sobre as regras morais e opções éticas.

Em vista disso, os professores não apresentam conhecimento sobre qual atitude tomar, repetindo práticas sem reflexão sobre as mesmas, até mesmo deixando o conteúdo do dia à parte a fim de tratar de conflitos, ou, ainda, fazem o caminho inverso, isto é, ignoram os conflitos em detrimento do conteúdo, do objetivo do dia. Apesar disso, essa forma não intencional e não planejada também promove algum tipo de aprendizagem, embora represente deficiências e falta de consistência e coerência com os objetivos educacionais que regem a formação escolar.

Os estudos de temáticas referentes aos saberes dos professores como, por exemplo, a construção da ética e moral, justifica-se na medida em que as ações docentes não podem ser baseadas no senso comum, mas devem estar pautadas em referencial teórico que vão ao encontro de uma internalização de regras e valores de forma crítica e elucidativa.

O interessante é que, ainda que em situações de ensino, o professor não possui consciência suficiente de estar formando valores e atitudes, afinal, apenas ministra aulas de história, ciências, ou somente cuida de crianças no parque. O fato mais intrigante é que onde acontecer relações interpessoais humanas, ali existe possibilidade de se estabelecer relações que favoreçam a conquista pela autonomia ou a manutenção da heteronomia.

As leituras realizadas a respeito do tema autonomia mostram resultados curiosos. A constatação de que a qualidade do ambiente sócio-moral influencia na formação de valores, atitudes e na formação moral pode ser comprovada pelos estudos de Araújo (1993), Menin (1996), De Vries e Zan (1998), Vinha (200;2003), Tognetta (2003) e Santana (2003), dentre outros, os quais se baseiam nas pesquisas piagetianas do estudo da moral.

Como educadores almejamos alunos críticos, virtuosos, respeitadores e solidários. Sendo assim, priorizamos o ensino de conteúdos acadêmicos específicos a fim de que os alunos desenvolvam-se intelectual e moralmente. No entanto, há outras formas pelos quais o desenvolvimento moral, social e intelectual acontece. Uma delas é a maneira como enfrentamos as questões de ordem interpessoal quando elas ocorrem durante as aulas, que podem contribuir ou não para ações mais autônomas e que promovam aprendizagens aos educandos.

Diante deste contexto, o presente trabalho buscou investigar qual é o procedimento dos professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental frente às situações de conflitos escolares entre alunos-alunos e professores – alunos.

Com isso, teve-se como objetivo específico analisar a concepção de conflito interpessoal, bem como a ação pedagógica dos professores de Educação Física, estabelecendo correlações entre a concepção, o sentimento e a ação do professor frente às situações de conflito interpessoal escolar. Com o intuito de correlacionar os dados, pesquisamos também sobre as concepções de autonomia construídas pelos docentes, uma vez que a forma como o professor reage aos conflitos encaminha para uma moralidade de obediência ou moralidade autônoma. Enfatizamos, contudo, que não apenas a resolução do conflito em si seja o alvo de aprendizagens, mas que além das habilidades interpessoais diante de um conflito a resolução dos mesmos contribuam para formação efetiva da autonomia pelo

educando, encaminhando para uma auto-regulação. Para tanto, necessário foi perpassar pelas concepções de autonomia dos professores, e as possíveis ações para promovê-la. Apresentamos também a motricidade humana como o objeto de estudo da Educação Física, como aquela que contém perspectivas para a formação de um sujeito autônomo.

Buscando refletir sobre a construção da autonomia, discorreremos, no primeiro capítulo, sobre o desenvolvimento moral das crianças segundo a teoria piagetiana. Já a formação de uma personalidade moral, bem como os estágios de julgamento moral nas crianças, estudados por Piaget (anomalia, heteronomia, autonomia), e, ainda, as questões relativas às punições serão caracterizados no segundo. No terceiro capítulo, procuramos discutir a respeito da qualidade de ambiente moral na formação dos educandos, a importância dos conflitos interpessoais e sua resolução, voltados à construção da autonomia e de princípios norteadores de resolução de conflitos em pressupostos construtivistas.

Quando se pensa em conflitos e nos métodos empregados na área escolar para a resolução dos mesmos, atentando para as conversas entre professores nas horas de intervalo, nas reuniões pedagógicas e de pais, encontramos, freqüentemente, como reações aos atritos entre alunos ou entre esses e o professor, o emprego do autoritarismo e dos discursos verbais somados às ameaças, punições, transferências dos problemas para outras pessoas, indiferença, ou declarações como “não sei mais o que fazer”.

O que Piaget (1932/1977) escreve sobre o tema da moral vem justamente questionar o papel do discurso (conhecido popularmente como sermão), utilizado freqüentemente pelos professores. É questionado se verbalizar histórias de cunho moral ou mesmo impor uma disciplina rígida corresponde a uma educação de valores saudáveis que se ajustem às necessidades educacionais atuais.

Um dos questionamentos de Piaget circunscreve-se nos seguintes termos: será que a “pedagogia do verbalismo” produz o tipo de sujeitos que gostaríamos e que pretendemos formar? Nesse sentido, se a autonomia não é fornecida, mas representa uma conquista possível, não é qualquer estratégia, discurso, punição ou boa intenção que levará a cabo o almejado objetivo educacional.

Reconhecemos que a formação para construção da autonomia perspassa por diversos fatores no âmbito escolar, não se limitando no trato com

conflitos, sendo, assim, possível estar presente no ensino de conteúdos curriculares, nos procedimentos didáticos utilizados pelo docente, na avaliação e nas relações interpessoais estabelecidas nas aulas.

O trabalho em questão terá como referência apenas um dos fatores citados acima – os conflitos interpessoais. É considerado que os cursos de formação inicial ainda não abordam diretamente a dimensão atitudinal dos conteúdos, enfatizando, então, as dimensões conceituais e procedimentais. As dimensões atitudinais (saber ser e conviver) não são ensinadas e avaliadas de forma direta em provas ou outros instrumentos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, passando muitas vezes, despercebidas pelos professores durante as aulas.

O ensino no trato com conflitos não deve ocorrer por acaso, de maneira não intencional, desordenada, impulsiva ou aleatória. O professor deve apresentar conhecimentos prévios e sistematizados suficientes, além de princípios norteadores para uma intervenção docente de um aspecto que não é observado enquanto conteúdo, como os conflitos interpessoais ou temas morais propriamente ditos, entendidos como aspectos inerentes da convivência humana.

Ainda que os professores priorizem um aluno crítico, instigador, respeitador, que saiba resolver problemas e ouvir, que pense nas questões éticas e morais, é comum elevar o potencial do aluno em aprender conceitos e conteúdos. Quando se tem por objetivo o ensino dos conteúdos em seu aspecto conceitual ou até mesmo procedimental, espera-se o diálogo, os argumentos, o ouvir a voz do outro. Todavia, quando se trata de resolver problemas que fogem ao conteúdo programático, como discutir regras de convivência e respeito, há escassos procedimentos e momentos que priorizem a ação e a participação daquele que é pretendido que cumpra as regras.

Reconhecemos as aulas de Educação Física como ambientes em que as possibilidades de conflitos são freqüentes e diversas. A freqüência de atritos nessas aulas ocorre pelo fato de que há relações corporais mais diretas na realização das aulas. Essas são, geralmente, sem carteiras, com exibição de habilidades corporais, permitindo o surgimento das diferenças de gênero, gostos pessoais e experiências individuais.

Os jogos, brincadeiras ou outras atividades com maior ou menor teor competitivo, que nem sempre são enfatizadas, geram diferentes ações, reações, sentimentos, divisões e agrupamentos. Aulas em que as crianças movimentam-se

mais, sentindo-se mais livres, ainda que seja uma liberdade vigiada, favorecem os atritos e o aparecimento de divergências e resistências. Tais atritos exigem uma postura do educador, o qual deve proporcionar ensinamentos sobre valores, ética e moral.

No quarto capítulo deste trabalho, abordaremos as influências da ciência clássica moderna no desenvolvimento da área de Educação Física, destacando alguns aspectos de como o paradigma racional orientou as pesquisas e o desenvolvimento da área. Ainda nesse capítulo, anunciamos o corte epistemológico, realizado por Manuel Sérgio, propondo a Ciência da Motricidade Humana – a ciência da compreensão e explicação do movimento intencional para transcendência, sendo a Educação Física concebida como ramo pedagógico da Motricidade Humana. Para isso, é nesse pressuposto teórico que iremos referendar as discussões em Educação Física escolar.

Ao relacionar o ensino moral com a disciplina de Educação Física, é importante fundamentar e ampliar as pesquisas que se circunscrevem em torno desse componente curricular, a Educação Física, frente à transição paradigmática científica na sociedade atual e suas atuais exigências, como novos conceitos sobre o que sejam o ensino e a aprendizagem.

Quando se pensa em educação no mundo atual, os conceitos de ensinar e aprender não devem ser separados em áreas estanques e não se deve pensar que ensinar moralidade é ensinar uma parte desconectada do sistema escolar (já que, para muitos, as únicas responsáveis são a família ou a igreja) que pode ou não ser importante.

A educação atual reflete a crise do sistema de valores que atinge também a própria concepção de ciência em toda a sociedade de uma forma geral. O modelo científico que influenciou a formação das idéias e pesquisas educacionais foi a ciência clássica, formulada por Descartes, Newton e Bacon. Ela orientou o paradigma do pensamento ocidental nos séculos XV, XVI e XVII.

O modelo científico newtoniano-cartesiano influenciou outros campos nas formas de apreender a realidade e era tido como único capaz de desvendar as leis e o universo a partir das ciências matemáticas, eleita como mãe das ciências. Chamaremos esse paradigma orientado pelas descobertas científicas de Newton, Descartes e Bacon de paradigma moderno, segundo a classificação de meta paradigmas de Doll Jr. (1997).

Na presente pesquisa, queremos tomar por base o paradigma emergente em contraposição com o paradigma moderno. Para isso, destacamos que paradigma emergente é denominado de sistêmico por Capra (1982) e complexo por Edgar Morin (1990) e caracterizam não um tipo de ruptura total com os pressupostos da modernidade, mas anunciam que as premissas do anterior entram em crise e começam a passar por uma reavaliação e questionamentos, configurando uma condição pós-moderna. Ghiraldelli Junior (2007), por sua vez, descreve que a pós-modernidade é uma condição de vida, não se configurando em uma época, com datas fixas.

Conduzir os discursos e estudos atuais em educação, precisamente na Educação Física, nos pressupostos do paradigma complexo, exige primeiro, romper com a antiga forma de conceber o mundo, a realidade, universo e a ciência. Assim, transcender para outras maneiras de apreensão do conhecimento, tendo em vista que esse não deve abordar apenas um aspecto da realidade, mas deve levar em conta o diálogo com outras áreas do saber, considerando a interdisciplinaridade. Apesar disso, ainda será incompleto.

Dentro do paradigma sistêmico, que rompe com reducionismos para compreender o que é complexo, ser professor não se resume em dar aulas, não se confunde com instrucionismo ou educação por transmissão de fatos, conceitos ou cópia de procedimentos. Nesse sentido, a construção de uma moralidade que visa dar condições de auto-regulação não pode dar-se apenas via repetição ou discursos destituídos de sentidos e regidos por autoritarismo.

A educação brasileira, conforme anunciada por Demo (2002), embora tenha aumentado os dias letivos, não aumentou os dias de aprendizagem, pois há uma idéia linear, resquício do paradigma moderno, de que quanto mais aula, mais se aprende. Ao contrário, no paradigma da complexidade, não há idéias lineares, relações encaixadas em causa e efeito, mas sim fenômenos aleatórios (ordem e desordem; todo e parte; quantidade e qualidade; corpo e mente), além de indeterminismos.

Logo, entendemos que o Brasil está entre os países que menos se aprende na escola, mesmo depois de ter aumentado os dias letivos. É certo que a aprendizagem não está apenas relacionada ao número de aulas, mas a aspectos qualitativos, além de uma rede de fatores econômicos, sociais, biológicos e culturais

que se integram e se influenciam mutuamente na ação de aprender. Portanto, é considerada uma ação complexa.

Dados referentes a 2007 do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) mostram que apenas 28% da população brasileira entre 15 a 64 anos é plenamente alfabetizada, sendo que 32% é considerada funcionalmente analfabeta. Em dados da Unesco de 2008, com informações sobre onze países em desenvolvimento que universalizaram o acesso ao ensino primário, o Brasil possui o maior índice de repetência, com 18,6%. O segundo colocado, o Peru, apresenta o índice de 8,8%.

Segundo outro relatório da Unesco “Um olhar dentro das escolas primárias”, de 2008, o Brasil representa um dos líderes na utilização de métodos mecânicos, perdendo de 25 a 47% do tempo com alunos copiando da lousa e respondendo a perguntas desinteressantes, além de docentes recitando fórmulas e sentenças (UNESCO, 2008).

Diante disso, os desafios de uma sociedade em contínua mudança, em que emerge a necessidade de um novo paradigma na forma de conceber a vida e a ciência, apresentam diversas exigências aos alunos e também aos professores. Esses, por sua vez, devem corresponder a um ensino que não se limite a conceitos, tampouco primarem por um ensino em dicotomias, como educar a mente e educar o físico, ou ainda priorizarem a quantidade de informações em detrimento da qualidade.

Nota-se que, para uma educação de qualidade, é necessário que o conceito de ensino seja redimensionado e percebido em todas as suas dimensões (conceituais, procedimentais e atitudinais) sem que uma se reduza a outra, mas compreendendo que elas se inter-relacionam e se inter-complementam.

Assim, pesquisar questões morais no contexto do paradigma emergente na educação e na Educação Física, chamado de paradigma complexo por Morin, constitui um desafio, uma vez que lacunas sempre existirão, seja nas formas de concepção, interpretação ou colocação lingüística coerente.

Pesquisar a complexidade da formação moral escolar é reconhecer outras instituições que participam na formação da criança. Entretanto, interessa-nos repensar em como o ensino da Educação Física pode contribuir para construção de atitudes voltadas para a autonomia do educando. Uma vez que ser professor é enfrentar o dia-a-dia com relações interpessoais não previsíveis, dinâmicas e

conflitantes, faz-se necessária uma contínua reconstrução das relações da aula e dos conhecimentos docentes.

A partir de problema geral, iniciamos uma pesquisa de campo qualitativa. Participaram dez professores de Educação Física de escolas públicas municipais e estaduais, que foram observados em suas aulas, além de entrevistados no tocante as formas de resolver conflitos interpessoais. Dessa forma, buscaremos estabelecer, no quinto capítulo, os pressupostos teórico-metodológicos.

No sexto capítulo, iremos expor as correlações encontradas entre a concepção de conflito interpessoal escolar e os sentimentos dos professores envolvidos e suas ações. Assim, podendo contribuir para a reflexão de ações que visam favorecer ambientes em que seja possível a construção de atitudes autônomas pelos estudantes.

1 O DESENVOLVIMENTO DA MORAL EM JEAN PIAGET

Os estudos de ordem moral contêm diferentes abordagens e reflexões epistemológicas, desde recorrer à afetividade até à disciplina severa com base no autoritarismo, no poder de ser adulto.

O construtivismo de Jean Piaget (1932/1977) e de Kohlberg (1981) são abordagens representativas da psicologia moral que enfatizam a dimensão racional. Elas relacionam a moral a princípios de igualdade, reciprocidade e justiça.

Nessas abordagens, ressaltamos a função da razão de forma privilegiada e o sentido de autonomia é o de uma possível conquista. Piaget concebe o sujeito moral como fruto de um processo de construção que se dá pela interação com o meio. Assim, é por meio dessas interações que o sujeito constrói seu juízo moral. Logo, as estruturas da inteligência e do conhecimento são frutos de um trabalho único, ininterrupto, realizado pelo próprio sujeito, o qual, por possuir uma capacidade de auto-regulação, organiza-se a cada novo conhecimento, novas situações e novas interações com o meio. Dessa forma, tais estruturas são reconstruídas continuamente.

Demo (2002) colabora com o assunto ao discorrer sobre o complexo ato de aprender e sobre o estado da consciência. Relata ainda que os estudos do cérebro não podem implicar o que seja consciente. Os neurônios, dotados de propriedades bioquímicas, tornam-se experiência subjetiva, enquanto outros neurônios não sofrem essa transformação. Tal fato conduz os pesquisadores a assumirem a hipótese de que a consciência não é objeto, mas processo dinâmico, ou seja, não está acabada ou estática.

Ao estudar temas como a memória, percebe-se que os conhecimentos que compõe o que denominamos de memória não estão arquivados e armazenados em algum ponto específico do cérebro como objeto e, que ao serem solicitados, fazem-se presentes para lembrarmos de algo.

Conforme Demo (2002) disserta, a memória não é inscrição e armazenamento de informação, mas é processo de reconstrução e é gerada dinamicamente da atividade de certos subconjuntos selecionados de circuitos. Cada vez que lançamos mão da memória (de fatos, pensamentos e sentimentos), todo um processo de reconstrução entra em ação para lembrarmos, de forma que os conhecimentos encontrados estão em constante dinamismo.

Nesse processo de conhecer, viver e se relacionar com o meio, a construção vai dando lugar a novas inter-relações de conhecimento, fato que comprova que todo conhecimento não é cópia de modelos externos que são internalizados, tal qual é dado ou ensinado. Dentre eles está o conhecimento moral.

A primeira idéia que Piaget lança mão é que há um desenvolvimento do juízo moral. Isso remete à idéia acima colocada, sobre construção e reconstrução. Pensava-se antes e ainda hoje, dada a nossa forma de lidar com situações na aprendizagem moral, que as crianças deveriam saber de tudo um pouco e que a moral era fruto de uma aprendizagem. Tal aprendizagem era entendida como mera interiorização (cópia) dos valores sociais, das condutas, das formas de agir e de se comportar impostas pela sociedade e que, uma vez aprendidos, estavam asseguradas crianças e, mais tarde, adultos morais.

Quando Piaget descreve que a moralidade é um processo de construção por parte das pessoas, remete ao fato de que ela se desenvolve nas interações realizadas entre as pessoas e as coisas e outros sujeitos. Assim, não é dada por outro e copiada pelo aprendiz. Logo, a moral não é oferecida, inata, como concebem as idéias aprioristas, tampouco deve ser comparada com as idéias empiristas, em que tudo é fornecido de fora, apenas por transmissão verbal e repetição.

Piaget entendia que as chamadas virtudes morais, como a verdade, a justiça e o respeito são construídas ativamente no decurso da infância e adolescência, não constituindo cópias dos discursos dos adultos. Nesse sentido, o construtivismo, enquanto teoria estudada e proposta por Piaget, busca explicar de que maneira ocorre a gênese do conhecimento no ser humano, isto é, como o indivíduo passa de um conhecimento elementar a outro mais complexo, seja conhecimentos físicos, lógicos matemáticos ou conhecimentos do mundo social, morais. Assim como na aprendizagem dos conhecimentos físicos ou matemáticos as estruturas cognitivas passam por mudanças qualitativas, tais mudanças também ocorrem na assimilação e acomodação dos conhecimentos ditos morais.

Para entender as idéias de Piaget a respeito da moral é preciso situar a obra em que ele descreve a respeito do assunto em questão, no contexto de seus escritos sobre a Epistemologia Genética. Essa teoria leva ao entendimento de que o conhecimento não é herdado biologicamente pelo sujeito e nem é o resultado somente de transmissão cultural. Ele é construído na ação e na interação entre o

sujeito e o mundo que o rodeia, fazendo parte desses os sentimentos e a afetividade.

De acordo com a Epistemologia Genética, quatro elementos chaves destacam-se quando Piaget escreve sobre o nascimento da inteligência ou quando faz referência ao conhecimento físico. São eles: (1) maturação interna; (2) experiência física (ação sobre os objetos); (3) transmissão social e (4) processo de equilibração.

Para Piaget, a constituição do sujeito e de suas estruturas acontece em um processo histórico nas suas experiências físicas e lógico-matemáticas, que inicialmente ocorrem em íntima relação com a maturação interna e com o desenvolvimento biológico do sujeito.

Simultaneamente ao processo de maturação biológica da criança, ela se relaciona com o meio circundante, estabelecendo experiência física sobre os objetos, sobre as pessoas e, ao mesmo tempo, recebendo desses influências e informações, seja da família, da mídia, das relações escolares, na enunciação de regras, sendo esses aspectos que constituem a transmissão social. Ao nascer, a criança já é colocada em contato com normas, com estipulação de horários, com lugares e companhias que podem ou não ir, com objetos que podem ou não ser manipulados, ouvindo sempre direções sobre o que se deve fazer, transmitidas pelos adultos de forma regular, sistemática ou irregular.

Nesse contexto, o processo de equilibração está acontecendo à medida que o indivíduo vai assimilando novos conhecimentos, agregando-os aos já construídos e, adaptando-se a eles em um processo de reorganização interna dos conhecimentos (acomodação), que se torna, a cada nova construção, qualitativamente diferentes, em uma dinâmica de auto-regulação e busca por equilíbrio interno.

O equilíbrio das estruturas cognitivas é um processo dinâmico que entra em desordem e desequilíbrio toda vez que o indivíduo precisa aprender novos elementos e reorganizar suas estruturas mentais a fim de superar os desafios e dificuldades momentâneas, visando, assim, sua adaptação ao meio. Dessa forma, são conduzidas as novas regulações e construções, qualitativamente diferentes e sempre em conexão com os conhecimentos já adquiridos. O conflito cognitivo que gera o desequilíbrio em relação à moral pode vir de alguma situação que requer da criança reavaliar e resolver algum problema entre ela e o adulto ou entre ela e outra

criança no que diz respeito aos deveres para com o outro, ou quando suas vontades entram em choque, ou ainda quando ela deve optar por duas ações. Enfim, situações que exigem uma adaptação a uma nova situação ainda não experimentada, ou que comporta novos elementos para ser analisada.

Nessa experiência, o sujeito procura analisar e compreender ativamente o mundo que está a sua volta, estando num processo de constante interação, que possibilita o desenvolvimento do ser humano. Na concepção construtivista, tanto o meio como o hereditário estão imbricados e exercem influências mútuas sobre as estruturas do pensamento. Portanto, a aprendizagem é um processo de construção contínua na vida das pessoas.

Segundo os pressupostos construtivistas, o indivíduo não vem geneticamente pronto e determinado, como considera apriorismo, nem é uma caixinha que passivamente recebe as informações, as normas sociais prontas e acabadas de uma realidade exterior, como entende o empirismo. É por meio da, na e pela interação da criança com os pais, parentes, amigos e objetos que ela desenvolve-se. Cada experiência vivida serve de base para que novas construções possam se realizar.

É diante dessa pesquisa, que as concepções de aprendizagem moral apontam para um novo foco. As experiências morais de hoje, os limites, os gestores e as punições servem de referências para que as noções morais sejam elaboradas pelos sujeitos e reelaboradas quando se exigem trocas e acordos, ou sempre que os conhecimentos forem confrontados com outros, delineando um desequilíbrio interno.

Conforme cita La Taille (2002), é possível que haja uma total reformulação quando nos deparamos com conceitos diferentes, como quando viajamos para outros países, quando temos contato com outras realidades e culturas, as quais nos transmitem novas idéias e novos deveres morais. Isso exige do sujeito uma reformulação do pensamento diante de problemas e dilemas morais que podem aparecer.

Essas novas construções dependerão da relação que a criança/sujeito terá com o meio e a interação do meio com a criança, sendo nessa inter-relação que ela construirá suas representações sobre o mundo.

Os pressupostos construtivistas concebem que todo ser vivo, ao nascer, traz consigo uma bagagem hereditária. O ponto de partida para qualquer

aprendizagem é a própria organização biológica que cada pessoa recebeu em sua bagagem genética. A criança ao nascer apresenta movimentos e reações reflexas, que lhe permitem interagir com o ambiente e, a partir da interação mútua entre objetos, pessoas e sujeito, ocorre a construção dos primeiros esquemas motores, derivados dos movimentos reflexos, os quais dependem da genética do indivíduo.

Nesse sentido, cada novo esquema de ação que a criança consegue construir depende dos esquemas anteriormente elaborados por ela. A ampliação e coordenação de novos esquemas ocorrem devido ao processo de adaptação, constituído por dois elementos – assimilação e acomodação. Na assimilação, o indivíduo age sobre o meio e incorpora os objetos exteriores à sua estrutura, ao mesmo tempo em que deve modificar-se para ajustar-se às influências do meio ao seu organismo. Já a acomodação é a ação de retorno do objeto sobre o sujeito, implicando uma transformação. Como explica Becker:

Assimilação é a ação transformadora do sujeito sobre o objeto. Acomodação é a ação transformadora do sujeito sobre si mesmo. O desenvolvimento, e, por extensão, a aprendizagem deve ser entendido, para Piaget, como o resultante deste jogo combinado da adaptação e da organização, e jamais como uma ação unilateral do objeto (meio físico e social) sobre o sujeito (BECKER, 1993, p. 62).

Assim como todos os conhecimentos, a moral, a ética e a cidadania também precisam ser construídas e assimiladas por cada sujeito e isso se dá necessariamente pela ação e relação travada com o meio. As crianças não nascem com os conceitos morais prontos. A aprendizagem desses implica processos individuais de elaboração e reelaboração ao longo de toda a existência, de forma ativa. Cada pessoa tem oportunidades diferenciadas e únicas de experimentar conteúdos relacionados a esses aspectos e de construir noções como a de justiça, igualdade, democracia e respeito mútuo.

Partindo do pressuposto teórico mencionado, surge a inquietação sobre o ensino e a aprendizagem de valores e regras na escola, uma vez que o ensino é coletivo e valores e regras são assimiladas por cada indivíduo devido as diferentes experiências de vida.

Dado que a aprendizagem de conteúdos acadêmicos curriculares e a aprendizagem de temas transversais como a moral perpassam pela ação e estão vinculados a diversos fatores que exercem influências simultâneas sobre todo e

qualquer ato de aprendizagem, cabe agora narrar a respeito da importância da experiência/ação do sujeito como um dos fatores que favorecem a aprendizagem da moral e dos valores, já estudado por outros autores e descrito por Menin (1996, p.61) abaixo:

Aprender moral depende de descobri-la nas relações com o outro; não aprendemos solidariedade ouvindo a respeito dela, nem honestidade, nem corretude de ações, nem justiça em nosso julgamento. Só sendo solidário com, honesto com, agindo sobre, julgando alguém é que aprendemos a fazer bem tais coisas, isso só se aprende fazendo.

Logo, assim como acontece na construção de qualquer tipo de conhecimento em crianças que não sofrem de patologias, a moralidade também é um saber em que a criança, nos primeiros anos, age, obedece, repete e discorda. Contudo, sem tomada de consciência, é uma ação espontânea ou, muitas vezes, coagida, que vai, progressivamente, internalizando seus conhecimentos a novos esquemas de ação em um processo constante de construir e reconstruir, de ação espontânea à tomada de consciência.

Ainda que a criança adentre no conhecimento da moral por um saber fazer em que ela obedece e imita apenas, ressaltamos que, para tomar consciência de sua ação, outro tipo de interação faz-se necessário. A tomada de consciência não provém de uma vontade inata ou espontânea do sujeito, mas decorre das solicitações do meio social em que está inserido, em um processo de pensar, agir e reconhecer a ação e o pensamento, compreendendo o porquê e para quê. Portanto, as qualidades das interações e as intervenções solicitadas do meio são essenciais para uma ação reflexiva, a qual é dotada de novos elementos que emergem com a tomada de consciência.

Piaget se propôs a estudar em seu livro “O juízo moral da criança” (1932/1977) a evolução das práticas de regras e da consciência das mesmas, apresentadas pelas crianças. Também procurou investigar as concepções morais das crianças em situações, como o dano material, a mentira, o roubo e questões de justiça.

Além de elevar a função da racionalidade em seus estudos sobre a moral, Piaget reconhece que a questão das motivações das ações humanas, as ações ditas morais, não são tratadas independentes de uma teoria da afetividade,

uma vez que essa representa a fonte energética que move ou não uma determinada ação. Na teoria piagetiana, a moral “consiste em um sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1932/1977, p.11). Não é uma questão apenas de cumprir, mas de rever os motivos que levam uma pessoa a cumprir determinadas normas.

Quando se fala em respeito às normas, Piaget menciona que a aprendizagem moral acontece em relação ao sentimento que se imprimem às regras. Assim, a moral não corresponde apenas ao elemento racional, mas ao sensível, além de que o fator sentimento comparece no ato de se estabelecer regras e valores. A condição de aceitar regras e legitimá-las começa no respeito e no vínculo afetivo que a criança desenvolve ao seu redor com aqueles que lhes anunciam as primeiras ordens. Assim sendo, não só a racionalidade dá conta para o agir moral, mas o agir moral está em conexão com o querer fazer, com o respeito adquirido por parte daqueles que lhe dirigem regras, com o respeito para com pais, avós, professores, parentes.

Se fosse a inteligência o único requisito para a aceitação de regras morais, estaríamos certos de que eleger o código do que é certo e errado que todos dotados de razão saberiam qual a melhor forma de agir. Entretanto, verifica-se que não é assim que ocorre. A inteligência é a condição necessária, mas não suficiente. Os sentimentos estão estritamente correlacionados na construção da regra moral, uma vez que são inerentes à dimensão humana.

Sabe-se que a criança desenvolve um sentimento de respeito pelas pessoas que apresentam as regras no início de sua vida. Desde que nasce, é influenciada pelos que cuidam dela e é submetida a certas regras e hábitos de conduta que exercerão influências na construção da moral. Os adultos inspiram ao mesmo tempo medo e amor e, nestes termos, também intervêm sentimentos como confiança, simpatia, indignação, culpa, vergonha, cada um exercendo um papel importante e diferente na formação moral (LA TAILLE, 2006). A legitimação das regras morais perpassa, portanto, pela racionalidade e pela afetividade.

La Taille (2006), pautando-se nos estudos piagetianos, bem coloca que o dever moral é concebido intelectualmente, que a razão explica como os valores são conservados, mas que o agir segundo uma norma, um dever, depende da afetividade, depende de reviver sentimentos ligados a este dever. As estruturas dependem das funções cognitivas, as quais criam quadros de referência para que a

afetividade, enquanto energética da conduta, possa ser investida. A afetividade não cria estruturas, mas sem ela não há conduta.

Piaget (1994, p.68), ao desenvolver suas pesquisas sobre o campo tão complexo como a moral, salientou que as regras morais são muitas vezes destituídas de sentido para o aluno que em nada participava de sua formação e estabeleceu a seguinte comparação:

[...] da mesma forma que o aluno pode recitar a lição sem que a compreenda e substituir a atividade racional pelo verbalismo, assim também a criança obediente é por vezes um espírito submetido a um conformismo exterior, mas que não se apercebe “de fato” nem do alcance real das regras às quais obedece, nem da possibilidade de adaptá-las ou de construir novas regras em circunstâncias diferentes.

A criança obedece às regras ditadas pelo discurso do professor, pais ou outra autoridade e o faz inconscientemente, não percebendo a extensão do seu valor, sua razão de ser, não havendo consciência do motivo pelo qual existem e são necessárias. Nesse sentido, Piaget (1994) apresenta que o pensamento está sempre atrasado em relação à ação, ou seja, a criança vivencia as regras antes de compreendê-las.

Para o desenvolvimento moral é necessária a experiência, o fazer, mas não apenas, pois, se o professor apenas discursa e impõe regras, ele estimula o egocentrismo infantil, mas, se ele estabelece trocas a partir de uma ação concreta, pode auxiliar e estimular o que Piaget chama de descentração – ação de deixar o próprio ponto de vista e coordenar diferentes perspectivas, que não as próprias - sendo isso indícios de conquista de um pensamento autônomo.

Cabe ainda clarificar que não são todos os discursos que contribuem para a tomada de consciência e coordenação de diferentes perspectivas. Quando apenas damos ordens para as crianças, ditando as obrigações que elas dever ter em cada particularidade, quando não esperamos suas respostas e não levamos em consideração seus sentimentos e pensamentos e apenas ditamos o que deve ser correto, ao olhar do adulto, pode-se, dessa forma, contribuir para reforçar o egocentrismo da criança.

Menin (1996) colabora com tal pressuposição ao estudar a consciência de regras escolares pelas crianças. A autora encontrou que os menores (pré, primeira e segunda séries) copiam seus professores, reproduzindo suas críticas

e elogios, repetindo de forma acrítica o que é “certo” fazer. Para a criança, é certo fazer aquilo que o professor disse, mas sem saber a razão, o porquê.

Piaget encontrou em seus estudos que o desenvolvimento moral estende-se de uma fase de anomia para autonomia, encontrando entre essas duas a fase de heteronomia. Suas pesquisas demonstram que as regras são assimiladas pelas pessoas e legitimadas de formas diferentes.

Na heteronomia, o sujeito as incorpora em estreita relação com o respeito, prestígio ou situação de autoridade de quem as impõe e cobra. Já na autonomia, as regras são concebidas como contratos racionais entre pessoas que se respeitam mutuamente. Essa última representa um potencial humano e não necessariamente uma realidade a que todos os adultos chegam pelo simples convívio familiar, escolar ou tempo de vida.

Dessa forma, na vida da criança há estágios diferentes que caracterizam as formas pelas quais as crianças pensam sobre as normas morais, sua consciência e motivos de por que obedecer-lhas. Para Piaget, cada estágio é definido por um conjunto de estruturas cognitivas por meio das quais a criança pensa e age moralmente. Esses estágios representam traços gerais em que o estágio superior nasce da superação do anterior. A autonomia e a heteronomia serão explicadas mais adiante.

Quanto à anomia, cabe dizer que corresponde ao estágio do desenvolvimento durante o qual a criança não adentrou no universo moral, as regras são apenas de hábitos de conduta, coisas que são necessárias realizar, como, por exemplo, hora de comer, de escovar os dentes, guardar brinquedos, dormir, brincar, não brincar em determinado lugar. Tais regras ainda não estão associadas para a criança a valores como o bem e o mal. A partir dos quatro anos, começam a conceber que há coisas que se devem fazer e coisas que não se devem fazer. Portanto, a falta da noção de normas ou de certas obrigações nesse período são circunstâncias que também irão exercer influência na elaboração das regras de forma geral.

Nesse sentido, partindo dos estudos piagetianos para o ponto de vista educacional, sem pretender reduzir ou ditar estratégias, verificaremos a contribuição do autor e trazer esclarecimentos sobre uma pedagogia que mantenha na assimilação das regras a fase de heteronomia ou que avance e priorize a autonomia.

Como professores, essa teoria promove reflexões sobre ações e reações a respeito das questões de ordem moral, promovendo implicações pedagógicas. O que geralmente fazemos ao ensinar é discursarmos às crianças o que elas podem ou não fazer, sem oportunizar a compreensão real do alcance das regras e da necessidade delas existirem para regular as relações humanas.

A criança aprende a falar e a fazer aquilo que os adultos dizem a ela, sem pensar, sem refletir sobre seus comportamentos. Ela fica, nesse caso, limitada a pensar em novas formas de agir e de regular seu comportamento, pois desde os primeiros meses de vida, está inserida em ambientes onde as disciplinas de regras e hábitos são comuns (ou incomuns).

O educador que tem por objetivo formar pessoas autônomas deve ficar atento e refletir sobre o ambiente promovido em sua prática pedagógica, e na escola toda, visto que as ações vividas pelas crianças, sejam em ambientes educativos cooperativos ou coercitivos, exercerão influências em seu desenvolvimento moral.

2 O PLANO MORAL – COMO EU DEVO AGIR? O PLANO ÉTICO – QUE VIDA EU QUERO VIVER?

As palavras moral e ética são utilizadas e entendidas pelas pessoas de forma geral com sentidos parecidos ou iguais, sendo usadas quando nos referimos a condutas e maneiras de agir, que podem ser desejáveis ou não. Muitas vezes, o termo moral carrega um cunho rígido, atrelado ao ato de controlar ou julgar ações com base no autoritarismo.

No entanto, o conceito de moral está ligado às questões de ordens sociais, dado que toda organização humana apresenta uma moral, um conjunto de regras que devem ser observadas objetivando um convívio harmônico dos membros de determinado grupo. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998, p.49), a moral é definida como “o conjunto de princípios, crenças e regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades”.

Já o conceito de ética diferencia-se da moral ao remeter a uma reflexão filosófica, psicológica e sociológica das maneiras que os seres humanos organizam-se em torno de normas e deveres, buscando verificar a coerência entre ações e princípios. À ética cabe a reflexão sobre as origens das normas de conduta, seus fundamentos, sua forma de ser legitimada por um grupo, procurando compreender o contexto no qual se inserem essas regras na sociedade, em um movimento de agir e refletir (LA TAILLE, 2006; BRASIL, 1998).

Conceituados ambos os termos utilizados no presente trabalho, verificamos, então, que a moral diferencia-se da ética enquanto representa um conjunto de deveres, de normas que devemos observar, que devem ser buscadas, de regras a serem cumpridas e que sentimos serem boas, obrigatórias e, portanto, legítimas de serem obedecidas e ensinadas.

Porém, vale rever qual é o nascimento desse sentimento de obrigação, pois, no meio acadêmico, esse é um dos aspectos que as teorias dividem-se e dão seguimentos diferentes, havendo teorias que valorizam o papel da razão, da afetividade ou da sociedade na gênese da moral, com enfoques diferentes nas formas pelas quais as pessoas apreendem a moral.

Além disso, o conteúdo da moral (aquilo que deve ser buscado, normas a cumprir) ainda varia de cultura para cultura, uma vez que é estabelecido

dentro das relações sociais, no seio delas é concebido, adaptado e até mesmo reformulado.

De forma geral, ao estudar a literatura, podemos dizer que a moral responde as perguntas “como se deve agir? Devo obedecer as quais deveres?”. Ao depararmos-nos com jornais impressos, noticiários na televisão, dinâmica da vida familiar e escolar, verificamos a existência de uma pluralidade de sistemas morais. Reconhecemos na moral um certo tipo de segurança, uma garantia de que a sociedade mantém-se em torno de alguns princípios e regras que são necessários e, portanto, repassadas de geração após geração, a fim de serem perpetuadas.

A pluralidade desses sistemas morais é divergente no conteúdo da moral, naquilo que deve ser assimilado pelos indivíduos e manifesto em seus comportamentos diários. Nesse sentido, o que deve ser observado em um local, no que diz respeito à regra moral em determinado contexto, nem sempre é ensinado, aceitável ou valorizado em outro.

Piaget (1932/1977, p. 342), concluiu em seus estudos o fato de que “a moral prescrita ao indivíduo pela sociedade não é homogênea, porque a própria sociedade não é coisa única”. Ou seja, não há cultura alguma desprovida de sistema moral, o que muda é o conteúdo moral, aquilo que ela prescreve a todos, o que deve ser observado ou não.

Logo, ao constatar o fato de que há diversidade de sistemas morais convivendo e sendo assimilados por outras culturas de maneira diversas e paralelas, não estamos defendendo aqui a pluralidade moral, que é explicada por um relativismo.

Temos partilhado a concepção dos autores estudados e referendados de que a autonomia moral é conquistada pela legitimação interna de um saber e um saber fazer, que são inspirados pela cooperação, igualdade, respeito mútuo, auto-respeito, equidade e que não deve comportar qualquer valor, qualquer conteúdo.

Nessa linha de raciocínio, apontamos e pressupomos que a Declaração dos Direitos Humanos (1948) representa ideais explícitos de justiça, equidade, reciprocidade e respeito, ou seja, conteúdos morais universalizáveis e para os quais tende o desenvolvimento dos seres humanos.

Outro aspecto a ser considerado ao estudar o plano moral é que há em todas as sociedades a presença do sentimento de obrigação para com certas

normas, visto que o ser humano é passível de experimentar o sentimento de obrigatoriedade, o sentimento do dever moral (LA TAILLE, 2006).

Ainda que as sociedades mudem em conteúdo moral, aquilo que deve ser praticado, o que é invariável em outras culturas, é esse sentimento de obrigação. Em todas as culturas, não podemos negar, a existência de exigências colocadas aos indivíduos por meio de certas leis, constatando que o plano moral apresenta uma realidade psicológica, em que os sujeitos convivem com sentimento de dever moral, e uma realidade sociológica, que representa a prescrição de normas sociais.

Mesmo constatando o sentimento de obrigatoriedade moral na subjetividade humana, convém destacar que o ser humano pode tê-lo de forma mais fraca do que outros valores, considerados não morais e, por isso, nem sempre age baseado nele. Partindo desse pressuposto, consideramos que um sentimento de obrigatoriedade moral mais fraco em detrimento de outros sentimentos implica comportamentos diversos, que podem ou não se aproximar do dever moral aceitável e desejável.

Quando falamos em força ou em freqüência com que as pessoas experimentam tal sentimento de obrigatoriedade, falamos também da energia que imprime força motivacional, uma dinâmica que move ou não as pessoas a agirem, que são os sentimentos, a afetividade. Tais aspectos serão destacados na exposição da personalidade ética.

A moral remete, antes de tudo, às coisas que devemos conhecer, para, assim, deliberar, decidir, avaliar, prever, ou seja, diz respeito a regras e princípios que devem ou não ser feitos, analisados, optados e que são realizadas pela dimensão intelectual, pelas estruturas cognitivas, as quais são construídas em inter-relação com as outras dimensões culturais, corpóreas e afetivas.

Logo, podemos afirmar, segundo os estudos de La Taille (2006), que os três conhecimentos que integram a ação moral são as regras, os princípios e os valores. As regras que devem ser seguidas, por exemplo, como a de não bater nas pessoas, não matar e promover o bem-estar de outros estão pautadas no princípio do respeito e no valor da vida. As regras são representadas em ações concretas, já os princípios fornecem-lhes a matriz, a base a partir de onde são inspiradas as regras, sendo os valores relacionados à idéia de vida plena e agradável.

Do ponto de vista da aprendizagem da moral, a criança primeiramente aprende as regras (obedece apenas), para depois chegar aos princípios e para os valores que inspiram as ações e que lhes dão fundamento e sentido de existir. As regras que as crianças obedecem ou desobedecem, na infância, estão muitas vezes desconectadas dos princípios inerentes a sua existência e ao estabelecimento de suas necessidades para a convivência no círculo social.

Vê-se que as regras não surgem por acaso, mas, para crianças menores, são, muitas vezes, diretivas e ordenadas, sem, contudo, estarem relacionadas à sua necessidade para o convívio coletivo ou sentido de bem-estar pessoal. As crianças não compreendem os princípios por trás da proibição, que dão fundamento para o agir.

Estas regras estabelecidas para os menores podem ou não permanecer distantes dos valores que as inspiram e que lhes dão sentido numa determinada comunidade, grupo e sociedade, pois são dadas, muitas vezes, como naturais, como obrigatórios por si mesmos. As regras são validadas por si mesmas e pela figura de autoridade de quem a ordenou.

Podemos dizer com isso que algumas pessoas, no processo de aprendizagem moral, detêm apenas conhecimento de regras, sabem e obedecem. Contudo, sem compreender, sem questionarem-se (por comodismo ou não) ou terem oportunidades de serem questionadas e esclarecidas de onde tais regras derivam, do porquê obedecer (vantagens e desvantagens), quais os valores legitimam aquele fazer, seu valor histórico e social enquanto bem coletivo.

Na ação moral, pressupõe-se a dimensão intelectual que implica o conhecimento de regras e princípios que lhes dão a matriz, mas que deve avançar e partir para uma aprendizagem que possibilite reflexão de quais valores norteiam as ações.

Os valores devem ser alvo de reflexão e esclarecidos em seus fundamentos já que eles representam e correspondem a um projeto de vida e nem sempre são evidentes para cada pessoa, pois há um processo de naturalização dos valores e regras, em que os sujeitos já nascem com um conjunto de regras e valores nos quais não participaram de sua construção e são neles e para eles educados, sem haver tomada de consciência sobre o sentido desses valores e regras, sobre o percurso histórico para a existência de determinados valores, sendo apenas

treinados para neles encaixarem-se ou adequarem-se. Assim, a ação moral está ligada a vários elementos que a integram, como intenções, valores que foram agregados pelas pessoas.

Se a moral responde questões de ordem da ação, a ética, como sistema filosófico, busca responder à pergunta “que vida eu quero viver?”. Entretanto, a questão de como viver está intimamente relacionada com a construção da própria personalidade, ou seja, de quem eu quero ser, quais valores vou agregar para construir e chegar ao objetivo deste ser em formação (LA TAILLE 2002/2004, 2006). Como **devo agir** está relacionado com quem eu **quero ser**, que vida eu quero viver. Logo, podemos falar em dois planos inter-relacionados: plano moral e plano ético.

Com isso, os autores que estudam a moral na perspectiva piagetiana trazem para a discussão não somente as relações interpessoais (como agir entre pessoas), mas também a dimensão intrapessoal, de construção de personalidade e de objetivos de vida.

O plano ético, o qual exprime como viver, perpassa pela busca de uma vida com sentido. Nesse caso, o que é invariante no plano ético é que a resposta de como viver viabiliza a expansão da pessoa, do seu crescimento, de uma identidade pessoal e de uma subjetividade. A expansão de si mesmo refere-se a busca da superação de si, da necessidade que todo indivíduo tem de se enxergar como pessoa de valor, e ter o sentimento de bem-estar interior.

Assim, temos como processos psicológicos centrais que definem o plano moral e ético: o sentimento de obrigação e a expansão de si. Buscaremos descrever um pouco da correlação entre esses dois processos na formação da personalidade ética.

La Taille (2002; 2006) sugere que viver uma vida que faça sentido é um elemento essencial à definição do plano ético. Contudo, é justamente nesse sentido da vida que as pessoas divergem umas das outras, enquanto proposições de planos que se identifiquem como vida boa, plena e feliz. Nesses tempos de violência, falta de limites e saudosismos dos tempos antigos sentidos pelas pessoas mais velhas, os seres humanos buscam encontrar e reencontrar valores e princípios existenciais.

Do ponto de vista psicológico, defende La Taille (2006, p.51) a tese de que “para compreender os comportamentos morais dos indivíduos, precisamos

conhecer a perspectiva ética que adotam”. A ação moral está entrelaçada com a força do sentimento de obrigatoriedade moral. Tal sentimento, por sua vez, está na dependência dos rumos que tomará a expansão de si mesmo, enquanto projeto de vida pessoal, que viabiliza a personalidade ética. Por isso, descreveremos a seguir alguns pontos já destacados sobre a formação da personalidade.

2.1 Personalidade Moral ou Personalidade Ética

Os estudos que visam tecer correlações entre a moral e a personalidade (o Eu) perpassam pela constatação de que a moral não diz respeito apenas ao conhecimento e “obediência” de regras e deveres, mas à busca de uma boa vida.

Essa vida “boa”, desejável, é representada por um conjunto de aspirações, de conceitos e auto-conceitos construídos por alguém. Ao pensarmos em aspirações e sonhos, o Eu é definido por La Taille (2002/ 2004) como representações de si, um conjunto de qualidades, características, expressões que definem uma pessoa, uma individualidade.

A pergunta “que vida viver?” relaciona-se a “para que viver?” e também a “quem ser?”. Destaca-se, assim, a temática da identidade pessoal, da construção de uma personalidade moral. Assim sendo, as respostas dadas a pergunta “como quero viver” são inseparáveis das repostas dadas a “quem eu quero ser”, em estreita dependência de projetos e anseios pessoais, concebidos juntos na formação da personalidade moral ao longo da infância e da adolescência.

Logo, a expansão de si próprio representa motivação psicológica a ser contemplada para que um indivíduo experimente o sentimento de bem-estar subjetivo. Tal expansão significa e representa a necessidade que todo ser humano tem de se ver como indivíduo de valor. Os indivíduos sentirão obrigação para com determinados deveres e normas se essas representam ou expressam valores para aqueles que a seguem e estão ligadas à própria auto-afirmação. Valores esses que forem agregados na interação com outros, mas que se referem e constituem a própria personalidade. Em outras palavras, identificamos no plano ético as motivações, os rumos e os objetivos traçados que explicam as ações e opções no plano moral.

Dessa forma, La Taille (2002), apresenta um dos caminhos que os estudos recentes têm se debruçado ao destacar as teorias que procuram integrar a moral e a personalidade.

Nesse caso, no estudo psicológico das relações entre moralidade e personalidade (o Eu), o julgar e o agir estão estritamente relacionados ao conjunto de representações que uma pessoa faz de si. Isso constata a complexidade das condutas humanas, já que os chamados deveres morais estão ligados aos conceitos que as pessoas possuem de si mesmas, sendo um dos fatores que integram a sua moralidade, interferindo significativamente nas condutas humanas.

Cabe afirmar que estudar a moral é entender e verificar a sua complexidade, não bastando um desenvolvimento intelectual para um agir moral, mas também pensar em termos de objetivos pessoais, valores, auto-conceitos e idéias que as pessoas nutrem e constroem para si mesmas.

Questões levantadas na obra acima citada de La Taille remetem ao fato de que a representação que a pessoa faz de si é sempre valorativa, o que implica sempre um juízo de valor. A imagem que fazemos de nós enquanto seres humanos ao formar nossa identidade situa-se perante valores, interpretados de forma mais ou menos positiva, entre desejável ou indesejável. Os valores não são neutros e, sim, tidos como bons, desejáveis ou menos desejáveis e implicam uma escala de valor e de julgamentos.

É relevante destacar que a representação que o sujeito tem de si mesmo forma um sistema. Esse sistema é explicado pelo lugar que situam os valores e pela integração dos mesmos (combinação entre si).

Verificamos então, que, dependendo dos objetivos que irão orientar o projeto de vida das pessoas (até serem reformulados ou substituídos por outros), os indivíduos agregam valores à sua personalidade, de forma que alguns podem ser valores morais (eqüidade, solidariedade, respeito), contribuindo para a harmonia das relações, e outros podem ser desprovidos de cunho moral, valores não morais (ter fama, ter prosperidade financeira, ser belo, ser inteligente, ser sedutor, ser trabalhador).

Segundo La Taille (2002; 2006) e Araújo (1999), os valores são definidos como resultados de investimentos afetivos e situam-se de forma mais central ou periférica na personalidade humana, variando de indivíduo para indivíduo. Isto explica o lugar dos valores e o investimento afetivo que se destinará perante ele.

Em algumas pessoas, valores morais, como o respeito pelo outro, justiça e honestidade são apresentados como centrais, situados na subjetividade como valores importantes. Na construção da auto-imagem, na formação de sua personalidade, esses valores são agregados e presentes. Dessa forma, podemos dizer que as ações dessa pessoa tendem a se direcionar por escolhas que traduzam estes valores de justiça, honestidade e solidariedade, ainda que outros elementos interfiram na ação ou escolha moral.

Em outras pessoas, valores como ser belo, rico, uma pessoa viajada, que conhece lugares podem ser seus “objetivos de vida”, relacionados como vida boa e desejável, e estes irão reger suas condutas. Essas pessoas tenderão por opções que, a despeito da justiça e da honestidade, outros valores podem ser norteadores para ações, dado que a beleza ou a riqueza podem aparecer como valores centrais, representantes da imagem de si mesmo.

Logo, esse indivíduo investirá mais esforços, ânimo, tempo e habilidades para corresponder a essa imagem. Quando a pessoa passa por uma situação de choque valores, por exemplo, entre “ser uma pessoa honesta” ou ser “uma pessoa bem vestida, de status”, os valores que estiverem agregados de forma central à personalidade apresentarão maiores investimentos.

A identificação pessoal com determinados valores e objetivos de vida tendem para ações diversificadas, que buscam encontrar meio e possibilidades de satisfazer os objetivos que norteiam o projeto de vida.

Percebemos atualmente a influência da mídia em propor produtos, sejam alimentícios, de vestuário, de cosméticos, que irão fazer o homem mais belo, atraente, seguro, boa pessoa, de modo que usufruir determinados produtos está relacionado a uma determinada imagem.

Tal imagem, vendida pela mídia, veicula os valores de ordem do ter (determinada aparência ou bens materiais) e ainda pode ser reforçada e encorajada pela família, outros meios de comunicação e amigos. Assim, na agregação de valores à personalidade, que irão formar a identidade pessoal, há influências simultâneas de família, escola, sociedade, cultura além de fatores econômicos, identificando relações complexas na formação da personalidade.

Em nossa cultura percebe-se a crescente influência que os valores não morais tais como fama, sucesso, aparentar ser vencedor, elegância, juventude, entre outros relacionados à glória tem sido influentes na vida dos jovens (La Taille,

2006). Os valores estão sendo relacionados cada vez mais à esfera privada. Este dado é comprovado pelos estudos de Tognetta e Vinha (2008), que ao questionarem sobre o que indignariam os estudantes, encontraram que 76% dos jovens de escolas públicas e privadas responderam que se indignariam diante de situações de injustiças cometidas contra si ou os seus próximos.

A mídia propõe padrões de beleza e vestimenta, como um belo corpo masculino ou feminino, ditando atitudes para o agir em relação aos sentimentos, paquera e namoro. Além disso, propõe modelos de ser adolescente e modelos para criação de filhos. Enfim, há uma gama de valores sendo veiculados em nem sempre repensados em termos de valores morais ou não morais.

A segunda forma de explicar o sistema de representações de si diz respeito a integração. Nesse sentido, La Taille (2002/2004) descreve que em algumas pessoas os valores estão integrados entre si, enquanto em outras os valores apresentam-se isolados, aplicando, assim, um conceito de sistema e níveis hierárquicos dos valores em integração.

Um exemplo esclarecedor é o indivíduo poder possuir em seu sistema valores como justiça, coragem e humildade integrados, enquanto outros poderiam se ver como justos e generosos, com nenhum outro valor associado. Encontraremos que os valores integrados são mais fortes que os valores isolados, possuem uma maior dinâmica motivacional. Quanto mais integrados os valores, eles terão maior força de ação e motivação e de investimentos afetivos, mais coerentes serão as ações do que aqueles para o quais os valores estão isolados ou pouco integrados.

Portanto, diante desses estudos psicológicos da moral, podemos dizer que as relações de autonomia ou de heteronomia moral remetem primeiramente à construção da personalidade, da identidade moral, que possui um sistema de valores que se interpenetram de forma central ou periférica, podendo estar integrados ou isolados.

Sabe-se que desafios a partir dos estudos em moralidade são apresentados aos educadores. As ações educativas não devem priorizar pelo desenvolvimento do juízo moral ou o desenvolvimento de estruturas cognitivas, pois, embora importantes, não definem as ações. Deve-se considerar que as ações educativas torna-se de amplitudes maiores quando apresentamos as teorizações

que existem entre o pensar e o agir moral, correlacionadas com representação que o indivíduo faz de si mesmo e com a formação da identidade.

Tal fato torna-se mais complexo em termos pedagógicos, já que representa um tema multifacetado. Os educadores têm diante de si a tarefa de formação. Portanto, há necessidade de repensar os valores propostos, ao começar pela escola.

Vale questionar quais valores estão em evidência na escola, no ambiente da sala, da quadra, no jogo, bem como quais valores são destacados, almejados, valorizados pela nossa cultura brasileira. São valores que prezam pela honestidade, dignidade, respeito, solidariedade e justiça entre todos? É relevante perguntar que tipo de interações escolares entre alunos-alunos, professores-alunos definem o ambiente escolar. Seriam interações cujo valor moral está em evidência?

Alguns, ao deparar-se com tais perguntas, poderiam argumentar, de modo não muito otimista, que as crianças já aprendem valores e constroem uma imagem de si mesmas muito antes de freqüentarem a escola, ou ainda que outros ambientes destacam-se no processo de formação infantil, permitindo que elas agreguem valores nesses outros ambientes, ou que o “problema moral” está no cerne da própria sociedade, encontrando raízes mais profundas de tradição histórica e cultural. Assim, o que faria a escola com suas horas semanais?

Essas reflexões não são colocadas no intuito de serem respondidas no presente trabalho, mas devido ao significado que encerram na construção de pensar e agir moral não podem ficar de fora quando se pretende estudar sobre a autonomia e heteronomia moral.

Aprender a educar sobre valores éticos e morais significa pensar também em todas as questões que ultrapassam o ambiente escolar, fazer a “leitura” do contexto em que estamos, repensar na formação e organização histórica, cultural, econômica da sociedade em que vivemos. Significa também oportunizar aos alunos que pensem criticamente sobre determinados assuntos, sobre os próprios valores, possibilitar escolhas, sentimentos, não lhes oferecendo respostas prontas, mas ajudando-os a desenvolver-se nas relações humanas, a despeito do fato de que outras instituições colaboram na formação moral.

Vinha, em recente palestra “A escola e a construção de personalidades éticas” (setembro de 2008), apresentou alguns fatores que podem interferir significativamente no desenvolvimento de personalidades éticas. São eles:

(1) o professor, suas concepções, críticas e elogios; (2) o ambiente oferecido na escola, seja de coação ou de autonomia; (3) um espaço no horário curricular que trate de temas específicos e que promova o desenvolvimento do juízo moral; (4) o fato de ensinar moral com tema transversal e interdisciplinar e, por fim, (5) as relações estabelecidas entre escola e comunidade, quando essas unem-se para privilegiar atitudes que promovam a autonomia. A escola, dessa forma, não trabalha solitariamente, mas une esforços com a comunidade a qual serve.

Educar pensando em termos de autonomia e heteronomia significa também entender tais conceitos dentro da epistemologia genética, reelaborando os conhecimentos juntamente com estudos sobre a identidade e formação da personalidade, que integra a afetividade. Na seqüência, trataremos de desenvolver os temas de autonomia e heteronomia.

2.2 Heteronomia

A heteronomia é a fase quando a fonte e a legitimação das regras estão no outro e dependem dele. Significa acatar normas segundo o que o outro dita, sendo, dessa forma, regulado pelo outro. Esse outro é o adulto, representado pelos pais, professor, diretor, avô ou avó, ou seja, pessoas que se relacionam entre si e dão direções sobre o que se deve ou não fazer.

Esta moral tem como característica o egocentrismo e a submissão. O egocentrismo significa que a criança, na fase de heteronomia, ainda não se coloca no lugar do outro, sendo submissa ao juízo do adulto, o qual faz e dita o que é certo, justo e bom, regulando, assim, a ação alheia. Logo, a criança adentra no mundo moral com a consciência do dever emanado pelo adulto e, por estar em fase de heteronomia, fica mais suscetível de aceitar as ordens, mesmo sem compreendê-las, necessitando de um gestor.

A criança recebe do adulto e do ambiente externo o exemplo das regras codificadas, os anúncios do dever. Quando Piaget estudou sobre o jogo de bolinhas entre as crianças, encontrou que elas jogam juntas, mas cada uma joga para si, sem cuidar da codificação das regras para, depois, considerar a regra literalmente.

Em relação à consciência das regras, percebemos que é considerada sagrada, imutável, até de origem divina, sendo toda possível

modificação considerada errada, como uma transgressão ou falta. Segundo Piaget, “mesmo o consentimento unânime de todas as crianças nada valeria em relação à verdade da tradição” (PIAGET, 1932/1977, p.53).

A fonte, a obediência e o respeito estão sempre no outro. Sendo assim, a heteronomia:

É a moralidade não contratual. Este tipo de moral é circunstancial, ou seja, depende de fatores exteriores, como pressões condições, ordens, etc. A heteronomia é resultante das relações de respeito unilateral, que é o respeito que a criança sente pelo adulto, engendra em submissão, pois o justo define-se pela obediência (VINHA, 2003, p.15).

Já que a obediência às regras provém de outras pessoas, há o respeito unilateral dos pequenos pelos mais velhos e a coação dos adultos para com os mais novos.

Na heteronomia, a base da relação é o respeito unilateral, quando as instruções são seguidas, dando continuidade às normas de geração em geração. Esse respeito unilateral é uma relação assimétrica. Existe a figura de autoridade ou de prestígio, a qual dá ordens e direções, exercendo pressão sobre o outro, que sente para com aquele o sentimento de dever, de respeito e obedece. Isso constitui um tipo de relação social em uma via de mão única, ou seja, do adulto que age e determina sobre a criança e dessa que as acata porque o respeita.

A consciência do dever é essencialmente heterônoma, isto é, devo fazer porque o outro disse ou mandou. O “dever”, neste caso, é a aceitação das instruções recebidas do exterior, independente da consciência e se impondo de forma obrigatória quaisquer que forem as circunstâncias e intenções. Além disso, quando falamos em respeito, para Piaget, é sempre uma mistura de amor e temor (medo). Com isso, a criança respeita e obedece, porque no respeito intervêm esses dois sentimentos, ela ama e teme o adulto.

Piaget descreve que a coação externa encobre e disfarça o egocentrismo e até o reforça. Menin (1996, p.50) descreve esse egocentrismo infantil como:

[...] capacidade emocional, intelectual, social e até perceptiva das crianças pequenas. Sendo egocêntricas, centradas em si mesmas, elas não conseguem perceber que há pontos de vista diferentes do próprio; elas não conseguem se colocar no lugar do outro e enxergar qualquer coisa do mundo de sua perspectiva que não seja a própria.

O que percebemos nas relações dos pequenos, então, é o egocentrismo somado à atitude de coação dos adultos, quando esses os mandam obedecer a regras. Dessa forma, a criança começa a imitar os mais velhos, os professores e a agir como se tudo fosse fornecido pronto.

A coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho na relação, seja o professor ou o diretor, e o egocentrismo inconsciente da criança são unidos, gerando o respeito unilateral. A criança “não pode estabelecer um contato recíproco com o adulto, porque fica fechada no seu eu” (Piaget 1932/1977, p.53), uma vez que, no egocentrismo, a criança confunde o eu com o mundo exterior.

Vale ressaltar que a coação da figura de maior poder, como de alguma autoridade, impõe opiniões, costumes e regras prontas. A criança, nesse caso, não compreende a razão de ser das regras, por isso é considerada heterônoma. Para tornar-se consciente de seu eu, é necessária a libertação do pensamento e da vontade do outro.

O egocentrismo infantil caracteriza-se por uma indiferenciação entre o eu e o meio social. Um bom exemplo disso é quando uma criança, ao saber onde se localiza a casa de sua avó, fala para a professora de sua avó, como se aquela a conhecesse.

Um outro exemplo é quando uma criança, no horário do lanche, entra na sala dos professores e diz “gente, gente, sabe o Fulano, ele está me batendo.” Nesse caso, porque a criança conhece o aluno, considera que todos presentes ali na sala de aula, deveriam saber quem ele é também. Tais crianças contam do mundo, da vida ou do final de semana como se todos estivessem voltados para ela própria.

Sendo assim, percebe-se que a criança, ao considerar o seu próprio mundo e o adulto como aquele que sabe mais, entende que este tem o poder de regular sua vida, dando-lhe ordem e controlando suas ações. É importante frisar que o sentimento de obrigação, conforme Piaget, nasce com o respeito que a criança tem para com aquele que emana as normas. Ela obedece, porque teme e respeita a figura de quem lhe solicita determinadas obrigações e deveres de comportamento.

A criança, egocêntrica, obedece ao adulto, porque está na presença de uma relação assimétrica, isto é, desigual com o adulto ou alguém que respeita e

que está presente em um dado momento de sua vida, estabelecendo regras, que ainda permanecem exteriores à consciência do indivíduo.

Na ausência da figura do adulto, o sujeito com características heterônomas fará determinadas coisas porque o outro disse, sendo o adulto considerado superior a elas. Ao contrário do que Piaget postulou, na moralidade autônoma, não é apenas saber quais regras são boas, mas encontrar a essência dos motivos, reconhecendo os princípios que as regem e sabendo o porquê de obedecer. Na heteronomia, há obediência. Porém, não por convicção da pessoa ao obedecer às regras por elas serem legítimas, boas e adequadas.

Como exemplo na heteronomia, Vinha (2003) afirma que se uma pessoa corre o risco de ser punida em certa situação, ela não irá roubar, ou mentir, ou desrespeitar, pois o outro, dado que esse regula a sua ação pode flagrar. Por outro lado, se não há condições de ser pega cometendo tais ações, há grandes chances de cometer “o ato”, desconsiderando a regra, pois sua obediência depende da presença e do olhar do julgamento alheio. Assim sendo, a heteronomia está em dependência da regulação do outro.

A heteronomia, segundo a obra de Piaget (1932/1977), traduz-se pelo realismo moral, o qual apresenta três características principais. A primeira é que a pessoa heterônoma considera como ato bom, justo ou adequado toda obediência às regras que outros impõem, seja o adulto ou alguém que detém a autoridade.

A segunda característica do realismo é que a regra é considerada de forma literal e não no seu sentido mais profundo, sendo interpretada de maneira rígida, ao “pé da letra”. O sujeito não é capaz compreender as razões das regras e é limitado em pensar além daquilo que é dito ou observável.

A terceira característica diz que os atos são julgados não pela intencionalidade, como quebrar algo ou trombar em alguém propositadamente, mas pela motivação daqueles que os realizaram. Em função das conseqüências, as ações são julgadas a partir da objetividade, das conseqüências materiais observáveis.

Nota-se que a heteronomia é uma forma primitiva de consciência das regras, sendo considerada importante, pois é a partir dela que surgem condições para outras formas de pensar e agir se desenvolvam, denominadas de autonomia.

Como explica La Taille (2001), a heteronomia avança em relação ao estado de ausência de regras em que a criança estava (anomia) e colabora para que surja um sentimento de controle e obrigação moral, pois, nessa fase, os deveres são reforçados. Considera-se a heteronomia relevante ao preparar o terreno, servindo de base para as novas construções que as crianças poderão fazer.

Além disso, Piaget (1932/1977, p.155) confirma que, mesmo que a coação não seja a única forma de relação educacional, “em educação, não é possível evitar completamente, dar à criança ordens incompreensíveis para ela”. Ressalta ainda que, em determinada idade, naturalmente há situações de sujeitos heterônomos, que apenas obedecem, sendo incapazes de compreender a real necessidade de normas as quais regem as condutas. Na coação, há imposição de regras já elaboradas. Na cooperação, há um método de elaboração das próprias regras, que são racionais.

Vinha (2003) descreve que a maioria dos adultos mantém uma relação de heteronomia, sendo exemplos de tal condição a responsabilização do outro pelas nossas atitudes, sentimentos e reações. O interessante é que, se não houver uma tomada de consciência das formas de legitimar as regras, indo além para os princípios e valores que as sustentam, repetimos a forma com que fomos educados moralmente, com forte influência de coação e obediência impensada.

Uma vez admitindo a correlação entre identidade e valores a partir da exposição de La Taille (2001; 2002), podemos considerar que as pessoas heterônomas somente seguem valores quando são influenciadas por certos contextos e pessoas. Ao mudar o contexto, muda-se de ação, a pessoa heterônoma sofre pressão do mundo externo e molda-se por isso, adaptando-se à situação. Assim, deixa de observar ou passa a observar valores a partir de uma referência externa.

Nesse caso, pode-se admitir a hipótese de que os valores morais são periféricos e não centrais, ou que no sistema de representações de si, os valores morais são pouco integrados entre si. A pessoa heterônoma cede às pressões, permanece vulnerável a qualquer influência, e, por isso, manifesta ações controversas, ora age de acordo com certos deveres morais, ora não.

Outro fato a ser destacado é que se somos heterônomos, tendemos para a heteronomia em nossas relações interpessoais, reforçando em nossos

alunos, filhos, sobrinhos, a forma de legitimar valores conforme aprendemos, alegando que eles devem nos ouvir e obedecer, porque, senão, algo irá acontecer.

O que representa tal “senão” na fase de heteronomia? Significa que se não obedecer ao amigo, irá contar o que aconteceu, senão alguém irá ver e castigar, ou, ainda, porque a câmera está filmando, ou uma vez que não fizer, sofrerá uma dura punição, ou quem detém maior autoridade chegará e ficará sabendo.

Enfim, lançamos mão de várias estratégias que deixam claro que o importante é obedecer, seguir por medo e sem pensar, acatar o que o outro diz, pensa e julga. Dessa maneira, não esclarecendo os motivos da obediência e do valor inerente a uma ação, dos motivos que validam uma regra social e da própria razão de existir daquela regra. A heteronomia representa sempre a conformidade e aceitação das regras sem questionamento, dado que as normas permanecem exteriores às convicções pessoais e ao próprio entendimento.

Os valores e princípios mais importantes irão oferecer convicção pessoal de que aquela ação é boa, bem como elucidar as devidas conseqüências naturais se não forem respeitadas determinadas condutas. As perguntas constantes que devem nos acompanhar nesse trabalho abordam “o que queremos em termos de sermos humanos: alunos que só obedecem porque são coagidos e que se desenvolvem em ambientes de respeito unilateral?”.

A heteronomia, enquanto fase inerente à condição do ser humano, serve de base para que as condições de autonomia e as relações de respeito mútuo possam ser construídas. Além disso, possui a função de estabelecer, nos primeiros anos, um ambiente que gera sentimentos de dever e obrigação, permitindo a criança entrar em contato com as regras, normas e deveres.

Alia-se a essa descrição de heteronomia, o pensamento de Menin (1996, p.94) ao destacar que “o problema com as relações de coação é que elas tendem a perdurar muito mais que o necessário, perpetuando relações de mando-obediência, que não teriam razão de ser”.

2.3 Autonomia

Primeiramente, pode-se afirmar que a autonomia não é dada, é conquistada pelo sujeito. Não podemos pensar que o indivíduo autônomo o é por

causa da idade, tempo de vida, da profissão, de sua posição intelectual ou por sua função de autoridade em alguma instituição. Embora a maturação, o tempo de vida ou algum dos fatores anteriormente citados possam representar meios que possibilitem parcialmente essa conquista, a relação entre eles não é linear. Portanto, a autonomia não pode ser explicada por tais causas.

A autonomia abordada neste estudo apresenta-se em estreita conexão com a formação da personalidade. Desse modo, levanta-se a hipótese de que as pessoas autônomas, que agem de acordo com os princípios de respeito, justiça, equidade e reciprocidade são aqueles sujeitos em que os valores morais são centrais e atrelados à representação de si, integrados entre si, gerando, assim, ações mais coerentes (LA TAILLE, 2002).

Vale ressaltar que a autonomia não é uma conquista estática ou mecânica, que uma vez alcançada está acabada e apta para ser experimentada em todas as áreas de relacionamento, como se alcançar autonomia correspondesse, por exemplo, a escalar uma montanha, chegar ao pico e lá permanecer.

Sabe-se que nem todo adulto é autônomo, ainda haverá pessoas que não desenvolveram seu potencial para serem sujeitos autônomos, outros o são apenas em algumas áreas de suas vidas, já que não há autonomia plena em todas as áreas da vida e relações estabelecidas.

A autonomia não provém do outro para nós, mas a apreendemos nas relações com o meio, dependendo das vivências e da qualidade das interações do ser com o outro e o com o mundo. Para Piaget, a autonomia é autogoverno e tem por base as relações de respeito mútuo.

Autonomia não significa ser capaz ou ser livre para fazer o que quiser sem considerar o outro, sem antecipar as reações alheias. Está ligada a uma capacidade de considerar outros pontos de vista que não o próprio e tomar decisões que possam ser adequadas também para os outros envolvidos nas relações (VINHA, 2003; PIAGET, 1932/1977). Logo, autonomia pressupõe, envolve e considera o outro.

Colocar-se no lugar do outro, ouvir, exigir acordos, opinar, argumentar, estabelecer contrato para o bem de todos os envolvidos e legislar são pressupostos que envolvem a autonomia e que na são inatos. É uma construção progressiva que também tem por base as relações travadas com o meio circundante, pressupondo um processo que envolve o intelectual, o afetivo, o processo de

equilíbrio, as construções anteriores, a maturação e tantos outros fatores que envolvem o ser complexo que é o ser humano e seu processo de aprendizagem.

Tal autonomia que fala Piaget permite ao sujeito obedecer às regras e adaptar novas, não porque alguém mandou, exigiu, ou por medo de castigo, mas porque as respeita e as reconhece, aceitando como universalmente adequadas para viver socialmente.

Há autonomia quando existem sujeitos conscientes que podem tomar decisões, dialogar, construir, legislar, opinar, contra-argumentar, ceder e transgredir regras. Há autonomia quando a obediência às regras provém não da pressão exterior, mas a partir da compreensão da essência das normas, pois são compreendidas como necessárias e dignas de consideração e de respeito na medida em que são aprovadas pela opinião coletiva, preservando, desse modo, as relações.

O realismo moral presente na heteronomia é superado na autonomia, uma vez em que há condições de colocar-se no lugar do outro, havendo a necessidade de descentrar-se a fim de compreender o ponto de vista do outro, além de opinar e fazer acordos, estabelecendo relações de reciprocidade, em que o respeito mútuo é presente.

Nesse caso, “o equilíbrio social não se dá mais, portanto, pela padronização dos comportamentos, mas sim pela coordenação das diferenças existentes” (LA TAILLE, 1992, p.61). A regra não é mais considerada literalmente. A pessoa pode entender o fato de que se um copo foi quebrado propositadamente é diferente de muitos copos terem sido quebrados sem intenção.

O pensamento liberta-se daquilo que é observável para considerar o que é sem intenção, ou seja, a subjetividade que moveu a ação. O foco não é mais a ação observável e as conseqüências imediatas. Novas formas de julgar entram em interação com mais elementos e possibilitam diferentes formas de interagir com as pessoas.

O indivíduo age moralmente quando compreende o que faz, pressupondo um saber-fazer, a razão, a qual não é suficiente, pois nunca está destituída de afetividade, vontade e interesses, portanto, de um querer-fazer. Tal fato representa o contrário da heteronomia, a qual ainda está presa à figura de autoridade, ou seja, fazer porque alguém mandou ou por medo da sanção ou punição.

Na autonomia, os princípios vão sendo progressivamente construídos pela própria pessoa e revestidos de afetividade, tornando-se valores. Não é mais o “dever” ditado pelo outro que determina o que é bom, mas aquilo que é bom que determina o “dever”. Isso é possível ser construído e vivido com outros a partir das relações de cooperação.

O que permite uma atitude diferente do realismo moral, de seguir a regra pelo dever e de considerar apenas as ações observáveis, que são bases da autonomia, segundo os estudos de Piaget, está em estreitas relações com a capacidade de cooperar, no sentido de operar (agir) com outros, além do respeito mútuo.

Para Devries e Zan (1998, p.57), cooperar significa “lutar para alcançar um objetivo comum enquanto coordenam-se os sentimentos e perspectivas próprias com a consciência e perspectiva dos outros”. Para esse tipo de relação ter chances de acontecer são necessários o respeito mútuo e a reciprocidade.

O respeito mútuo, conforme anunciado por Piaget, é estabelecido dentro das relações de reciprocidade, em que a coação adulta é minimizada e o outro tem lugar na relação para ser ouvido e respeitado de forma recíproca, igualitária.

Na pesquisa de Piaget, a fim de exemplificarmos, diante do jogo de regras entre as crianças, verificou-se que as regras com as quais elas jogavam eram de origem transcendente e exterior a elas, até de origem divina. Contudo, ao mesmo tempo, as crianças pouco se submetiam a elas.

No estudo, as regras para as crianças tomam novas orientações e concepções, que provêm da compreensão de que as mesmas podem ser mudadas, adaptadas, adquirindo, então, uma nova função. A criança começa a compreender que a verdade da regra não está na tradição, mas no acordo mútuo. As regras passam a ser racionais para a criança quando elas entendem o caráter das mesmas, de regular o jogo, de acordo mútuo e, talvez, transitório.

Dessa forma, na medida em que a criança vai se tornando mais velha, substitui a coação pela cooperação e tem menos chances de sofrer o prestígio do mais velho. Na relação de cooperação, é possível discutir de igual para igual, colocando seu ponto de vista. O medo de ser punida já não é o controle moral, mas o medo de decair aos seus próprios olhos e aos olhos do outro, já que são

importantes o auto-prestígio, a representação positiva de si, bem como a confiança e a consideração de outras pessoas (PIAGET, 1932/1977; LA TAILLE, 2002).

Aos poucos, a criança substitui as relações embasadas unicamente na obediência cega e no respeito unilateral. Ela se liberta das opiniões impostas, para adquirir relações por reciprocidade e equidade, tendo a necessidade de ser respeitada e, então, respeitar, uma vez que se reconhece como pessoa de valor com condições de elaborar suas próprias normas de conduta.

No respeito unilateral o indivíduo possui prestígio e vantagem sobre o outro, exercendo pressão. Já no respeito mútuo, as relações são simétricas e as pressões são mútuas, um exerce influência sobre o outro de modo que é possível exigir ser tratado da mesma forma como trato o outro.

Na conquista para a autonomia, forma-se uma nova concepção de regra. É possível mudá-las, com a condição de haver consentimento, pois a verdade da regra não está no uso da tradição, mas no acordo mútuo e na igualdade de direito. O respeito mútuo permite, assim, relações e formas de pensar e agir qualitativamente diferentes em relação ao respeito unilateral.

Para clarificar a questão sobre a obediência na moralidade autônoma, La Taille (2006, p.98) afirma que:

Enquanto na moral heterônoma os deveres têm maior importância que os direitos, na moral autônoma deveres e direitos complementam-se, equilibram-se. Em suma, enquanto na heteronomia uma regra é moralmente boa porque a ela se deve obedecer, na autonomia o raciocínio inverte-se: deve-se obedecer a uma regra porque ela é boa.

Na heteronomia, o adulto e os deveres que dele provêm representam a força grande, quando aquilo que é considerado justo, certo e bom procedem dele. No respeito mútuo, o respeito e a exigência do respeito ideal tornam-se crescentes na convivência entre grupo de pessoas. O outro passa a ter os mesmos deveres e direitos e a regra passa a ser a mesma para todos. A moral é racional, a criança a legítima, não mais pela coação, mas por um contrato que se dá entre iguais, ainda que haja relações de poder e hierarquia na organização social.

Ainda que haja professores, diretores ou chefes que estão em posição de superioridade na instituição, tal posição institucional, legítima, não exclui

a necessidade de respeito mútuo, condição para relações de reciprocidade e autonomia.

Para uma ação ser chamada de moral “é necessário que a consciência tenda para a moralidade como um bem autônomo e seja capaz, ela mesma, de apreciar o valor das regras que lhes propomos” (PIAGET, 1932/1977, p.349).

Cabe, nesse caso, repensar que se fazemos ou deixamos de fazer determinadas ações apenas porque não há ninguém que apreciamos nos observando ou porque não há punição, permanecemos ainda heterônomos.

Quando somos capazes de fazer, valorizar e internalizar as regras, porque chegamos à consciência de que elas estabilizam relações entre iguais, por convicções pessoais construídas e por cooperação com outros e não somente coação, tende-se para qualidade de autonomia.

Na conquista pela autonomia, Piaget ainda coloca que entre o respeito unilateral da criança, que recebe ordens, e o respeito mútuo entre dois jovens que trocam seus pontos de vista, há muitos intermediários, pois que:

Nunca há coação pura, portanto, nunca há o respeito puramente unilateral: a criança, por mais submissa que seja, tem a impressão de que pode ou poderia discutir, que uma simpatia mútua envolve as relações, por mais autoritárias que sejam. Inversamente, nunca há cooperação absolutamente pura: em toda discussão entre iguais, um dos interlocutores pode fazer pressão sobre o outro através de desafios ocultos ou explícitos, ao hábito e a autoridade (PIAGET, 1932/1977, p.79).

Nesse caso, pode-se dizer que Piaget reconhece e atesta o fato de que existe, em toda parte, mesmo entre os iguais no grupo, traços de respeito unilateral e que esse não é extinto, já que duas pessoas possuem condições de discutir de igual para igual. Ainda que o respeito mútuo nunca aconteça em seu estado puro, constitui-se uma forma de respeito, de interação quando as desigualdades de idade ou autoridade diminuem.

Em outras palavras, o respeito mútuo provém do respeito unilateral e é substituído por interações de novas qualidades, na quais o ser humano é visto como alguém de valor, devendo respeitar e ser respeitado, por assim dizer.

Como o processo de aprendizagem envolve o processo de equilibração com equilíbrio-desequilíbrio-equilíbrio majorante, vale lembrar que tal conceito também está presente na conquista pela autonomia. A convivência com o

meio gera novas interações e, portanto, novos conflitos morais, os quais, ao serem elaborados pelos sujeitos, permitem a construção de estruturas de pensamento qualitativamente diferentes, requerendo do sujeito a auto-regulação por parte da elaboração e reelaboração de seus esquemas cognitivos.

A educação moral, que não acontece isolada, mas em convivência com outros e que requer elaboração individual e grupal, inclui fatores psicológicos, culturais e biológicos. De acordo com os estudos de Piaget, um dos fatores que permite avanços na maneira do sujeito pensar e se relacionar é a cooperação com os demais.

Quando presente nas relações, a cooperação provoca a descentração e a diminuição do egocentrismo a fim de considerar opiniões e sentimentos, negociando, dessa forma, saudavelmente com o outro. Ela ainda provoca, no processo de aprendizagem, desequilíbrio/equilíbrio intra e inter pessoal, sendo cerceada por novos desequilíbrios em curtos ou longos espaços de tempo, buscando, conseqüentemente, uma nova organização para a resolução de problemas.

Piaget questionou a possibilidade de formar pessoas autônomas por meio de técnicas e metodologias que impliquem constrangimento intelectual e moral. A afirmação abaixo responde em parte tal questionamento pertinente:

Na realidade, 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 se livrar moralmente. Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta, e se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida da classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele também não conseguiria ser ativo intelectualmente (PIAGET, 1932/1977, p.61).

Logo, ao se falar em educação moral, há a presença de atitudes que concentram esforços em apoiar a autoridade do professor, utilizando, para isso, o discurso ou lições de moral e os castigos punitivos de diferentes modos, para gerar obediência.

Entretanto, tal tipo de atitude gera um ambiente que pode impedir o pensamento de se desenvolver e de ter ações moralmente autônomas. Muitas

vezes, o professor não deseja que o aluno seja submisso quando se trata da aprendizagem de conteúdos curriculares, como na aprendizagem do português, matemática, ciências. Ele quer que argumente, discorra e apresente suas idéias, permitindo que os conhecimentos ofereçam condições para que o aluno seja ativo e crítico.

No entanto, quando se trata de resolver problemas morais, o professor almeja uma total submissão, sendo ele o mestre que todos devem se ligar e obedecer, executando suas ordens.

Assim sendo, Piaget deixa claro que o ambiente de coerção e repressão gera constrangimento intelectual e se opõe ao desenvolvimento moral, inibindo e impedindo a construção de uma moralidade autônoma. Portanto, cabe rever qual é o tipo de interação nas relações que acontecem no ambiente escolar e, assim, potencializar as relações interindividuais fundamentadas, ao mesmo tempo na autonomia, na reciprocidade e no respeito mútuo, não extinguindo a figura de autoridade, mas minimizando a coação e o constrangimento intelectual.

Segundo Vinha (2003, p. 18), “os valores morais precisam estar alicerçados em uma convicção pessoal; as crianças não estarão prontas para seguirem as regras, especialmente na ausência de uma autoridade”. Os educadores precisam estar atentos também a essas questões, uma vez que lidam com situações em que tal tema está presente no cotidiano escolar.

As crianças são autônomas quando “fazem uso racional e social das regras e quando as consideram produtos do e para o grupo” (MENIN, 1996, p.51). Esse grupo de iguais, ou seja, de crianças entre si, é um dos espaços que podem privilegiar positivamente a construção da moralidade, pois possui suas diferenças, singularidades e maturidades, o que pode gerar conflitos e discordâncias. É fato que não há como ser diferente disso, como se espera que seja. As relações sociais são um dos aspectos formadores da moral. Araújo (1996) contribui para a discussão quando diz que:

a convivência cada vez maior com crianças coetâneas permitem que as trocas sociais e cognitivas ocorram de forma cada vez mais intensa, abrindo caminho para as relações de cooperação. Isso possibilita o surgimento da lógica das relações, a qual é essencial para o desenvolvimento intelectual, por meio da reciprocidade construção dos instrumentos lógicos ocorre quando o sujeito coloca em reciprocidade seus pontos de vista, adquirindo a possibilidade de considerar o ponto de vista dos outros (ARAÚJO 1996, p.103).

Logo, a importância da cooperação no desenvolvimento infantil considera que, ao agir e considerar o outro além de si, ocorre o desenvolvimento da consciência lógica e moral, sendo resultados de condições que aconteceram na interação do indivíduo com o mundo.

Vale lembrar que a escola não foge da responsabilidade de contribuição da formação moral. Ela não deve ser concebida como a responsável de iniciar essa formação, nem de finalizar, mas como co-responsável, destacando-se como local privilegiado de promover uma tomada de consciência. Possui ainda o dever de sair da consciência ingênua sobre qualquer tipo de informação e conhecimento, possibilitando outros tipos de interação e prevendo sua mediação.

Entende-se por ser co-responsável mediar, prever e interferir intencionalmente a fim de contribuir para o desenvolvimento de cidadãos autônomos, no trato com desacordos ao antecipar as ações.

Diante do exposto, fica claro que somente em um ambiente de cooperação, há maiores condições para se construir atitudes autônomas. Os educadores devem estar atentos a suas ações pedagógicas e nas situações em que possam conduzir os estudantes a esse tipo de interação.

Existem pessoas autônomas quando essas permanecem fiéis a si mesmas, quando os valores morais, por ocuparem um lugar central na representação de si e ou por estarem integrados entre si, não cedem frente às pressões, mudanças de contextos ou situações.

Em outras palavras, indivíduos autônomos possuem a qualidade de permanecerem honestos, justos, coerentes com seus valores e constantes em seus princípios construídos, os quais também admiram e que orientam seu agir a despeito das alterações do ambiente.

3 OS CONFLITOS INTERPESSOAIS E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Quando observamos as atitudes das crianças na escola, ao percorrermos o espaço do lanche, da sala de aula, da hora do conto, das aulas de artes e de Educação Física, é comum percebermos muitos conflitos existentes entre elas. Percebemos também que há muitas maneiras pelas quais elas resolvem, seja reclamando com o professor, discutindo com os companheiros, seja de forma agressiva ou passiva, afastando-se, chorando ou ficando quietas.

Estudos e pesquisas vêm sendo feitos sobre assuntos como conflitos, indisciplina entre outros, buscando a compreensão do mesmo ao investigar pais, educadores ou os próprios estudantes. Esses estudos indicam a frequência cada vez maior de situações de indisciplina, violência ou conflitos, tais como agressões físicas e verbais, furto, bullying, entre outros (La Fábrica do Brasil, 2001; Nakayma, 1996; Vasconcelos, 2005; Leme, 2006; Udemo, 2006). Temos como exemplo, o estudo de Fante (2003), que constatou que 47% dos professores dedicam entre 21% e 40% do seu dia na escola aos problemas de conflitos entre alunos. La Taille (2006) numa pesquisa realizada com 5.000 adolescentes de São Paulo indicam um percentual de 90,5% de jovens que crêem que os conflitos atuais são mais resolvidos pela agressão do que pelo diálogo.

O conflito é colocado por Leme (2004) como uma situação de interação social em que há confronto, desacordo e frustração, gerando, dessa forma, afetos negativos. Os conflitos serão aqui entendidos como situações de atritos que surgem nos relacionamentos e que se originam por diversos motivos.

Vinha (2003), em seus estudos sobre moralidade e conflitos, conduz-nos a uma classificação realizada por Marion (2002, p.168), útil para referenciar-nos e nos direcionar sobre algumas especificidades dos conflitos e desacordos no que se refere aos motivos.

Segundo essa classificação, há conflitos que podem ser elencados como (1) agressão física, quando alguém bate, empurra e chuta o outro. Também como (2) agressão verbal, por exemplo, xingamentos, provocações e ameaças. Há ainda conflitos por (3) rejeição, quando um grupo de alunos ignora os colegas em uma atividade, brincadeira, jogo ou ainda não permitem que alguém que não seja tão habilidoso participe ou permaneça no mesmo time, negando-se a escolher os

companheiros com alguma diferença física ou por questões de gênero. Há conflitos como os de (4) aceitação, quando alguém não aceita o que o outro solicitou e quando há resistência por não desejarem fazer algo que o professor solicitou, como, por exemplo, deixar as bolas, arcos e cones em determinado lugar, guardar algum material ou lavar as mãos. Por fim, os conflitos que são descritos como (5) direito a propriedade, como pegar os pertences de outro, tomar os materiais da aula que estão sendo utilizados por uma criança ou grupo, invadir o espaço ou cortar o lugar da fila.

As crianças, nas aulas de Educação Física, geralmente e, muito freqüentemente, entram em desacordo em relação às regras estabelecidas de um jogo, discordando e afirmando que o outro não sabe e está errado. Elas entram em conflito verbal e, ao mesmo tempo, conflito de aceitação, quando não cedem aos direitos do outro de levar vantagem ou de possuir a posse da bola.

Nessas aulas em particular, observam-se aspectos em que a concretização das relações conflitantes torna-se recorrente, uma vez que há o deslocamento dos alunos. Como o espaço físico em que se realizam as aulas é maior do que a sala de aula comum, as crianças sentem-se mais livres, dado que as regências ocorrem em quadras, ruas, praças, pátios ou outros espaços públicos alternativos.

Em tais locais, diferentes inter-relações pessoais acontecem que não são possíveis dentro de salas com carteiras próprias e enfileiradas, como, por exemplo, a amplitude de contatos corporais. Na Educação Física, geralmente, não há lugares para se sentar, nem materiais suficientes para todos (como lápis, borrachas e cadernos para cada aluno).

Assim, a aproximação de alunos tidos como problemas não é impedida pela distância dos lugares nas carteiras e a escassez de materiais podem causar os conflitos como o direito a propriedade, o direito de todos de terem sua vez contemplada.

Os interesses dos alunos em utilizar determinados materiais da aula nem sempre são convergentes com o planejamento do professor e o conteúdo a ser ministrado, gerando os conflitos de aceitação. Os interesses particulares dos discentes chocam-se com os de outro grupo de alunos e com as propostas do professor solicitadas no dia.

Para citar outros exemplos que realçam os conflitos nas aulas, tem-se a exposição do corpo e das habilidades motoras por parte dos alunos, o que pode reforçar as diferenças e os apelidos que surgem. O fato de ganhar ou perder, presente em jogos e brincadeiras, além de ser bom e ágil, sobressaem-se nas atividades, que, embora nem sempre incentivadas pelos professores, ocorrem entre os alunos. Isso acaba por gerar atritos verbais, corporais, ameaças e rejeição.

O aspecto competitivo de alguns jogos favorece a variedade de sentimentos entre as crianças, como os sarros nas brincadeiras e a vergonha dos mais tímidos em atividades em que há exposição de si contrapõem-se com aqueles que se destacam nas atividades. Já nas atividades grupais, os alunos precisam uns dos outros para alcançar objetivos comuns, possibilitando diferentes ações e reações, dado que as crianças não compreendem os limites do outro. Esses são alguns fatores que os professores deparam-se em suas aulas, em incidências maiores ou menores.

Tais atritos exigem do professor uma atitude e uma resposta, identificando-se, dessa forma, como general ou comandante, aquele que é constantemente solicitado para resolver a situação. É perceptível a agitação dos alunos e de seus pequenos conflitos. O que não é perceptível é o fato de que as ações dos adultos acabam por ensinar e reforçar a heteronomia ou a autonomia.

Ainda que o adulto não tenha a intenção de promover a reflexão sobre a situação ocorrida ou que considere seu poder de ação para resolver o conflito, o professor, inspetor ou zelador estão contribuindo para a formação moral do aluno, reforçando concepções ou trazendo novos elementos a ser considerados na resolução de conflitos.

Isso possibilita idéias e novas formas de agir em um determinado momento, capacitando os alunos a enfrentarem situações por meio de perspectivas antes não previstas e em outros ambientes nunca ensinadas. O senso comum não é neutro e implica valores embutidos, desde que:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar de luvas nas mãos, contatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (FREIRE, 1996, p.86).

Logo, se toda escola, enquanto lugar formal de educação, contribui para um tipo de formação moral e para construir habilidades no trato com problemas interpessoais, sejam intencionais ou não, convém, enquanto participantes desse processo de formação institucional, que os professores repensem quais tipos de relações morais acontecem no âmbito escolar, quais tipos os documentos oficiais prevêem, quais lacunas e incoerências existentes entre o que queremos ensinar e, por fim, quais ações temos tomado a partir de nossas referências pessoais.

É mister refletir a fim de contribuir para relações de autonomia, cooperação, diálogo e solidariedade, enquanto valores que traduzem uma ética que se acredita para encaminhar a uma vida plena.

Diante dos conflitos entre alunos e nas formas pelos quais esses são resolvidos no ambiente escolar, encontramos algumas ações possíveis de observar na realidade. Uma delas é a constatação de que o professor resolve imediatamente tudo pelo aluno. Outras formas são transferir o conflito e sua resolução a outras autoridades (pais, inspetores, supervisores, diretores) ou quando o professor resolve parcialmente, permitindo os envolvidos discutirem e chegarem a uma solução, ainda que insatisfeita para alguns dos envolvidos, para, depois, entrar em cena quando os alunos não conseguem chegar a um acordo. Outra forma que se observa é ignorar a contenda, pois, para alguns professores, não é sua obrigação ou função resolver conflitos interpessoais entre os estudantes, ou quando já são tantos conflitos que não é mais capaz de solucionar também.

Nesses momentos de choques de opiniões, intenções e sentimentos, a contribuição do professor para propor formas de resolução de conflitos, que visem promover a construção de elementos pessoais importantes para resolver os mesmos, é elemento imprescindível na educação moral.

Favorecer o ensino de procedimentos de resolução de conflitos, que priorizem estratégias de negociação e colaboração em oposição às que se centram na agressividade ou passividade é um dos objetivos que permite um melhor desenvolvimento pessoal (PUIG, 1999).

Isso posto, favorecer a construção de habilidades sociais no trato com problemas interpessoais pressupõe uma concepção de conflito em que o elemento formador seja priorizado, atentando-se às formas de resolução em que o compartilhar, ouvir e dialogar permitem descentrar-se das próprias idéias para encontrar soluções a partir da comunicação.

Consideramos que o fato de conceber os conflitos como natural, que gere aprendizagem, tendo em vista o aspecto formador de habilidades interpessoais, constitui-se uma necessidade entre os que participam da educação. A ação e reação dos professores, suas concepções de conflitos e sentimentos são assuntos a serem tratados e refletidos para iniciar o processo de planejamento no trato com conflitos.

Os professores apresentam diversas reações, as quais, muitas vezes, não foram planejadas. Fazem o que acham melhor segundo o bom senso ou segundo o resultado que percebem surtir efeito, realizando tentativas ano após ano. Além disso, buscam realizar o que vem sendo feito há alguns anos nas escolas (punir ou chamar os pais), o que dá resultado, independente das conseqüências.

No entanto, as reações que pretendem resolver o conflito são tomadas com o objetivo de não atrapalhar o ensino de conteúdos curriculares. As atitudes visam suprimir os conflitos, para que os mesmos não atrapalhem os conhecimentos acadêmicos, sem contribuir intencionalmente na capacitação de habilidades interpessoais.

Sendo assim, são tomadas atitudes que visam eliminar o problema, o foco de desacordo, sem objetivos formadores subjacentes a ele. A intenção da resolução é que essa logo termine, a fim de promover continuidade do tema ou do conteúdo previsto para a aula, tido como mais importante para a promoção da autonomia.

Nesse sentido, verifica-se que professores têm como principal objetivo transmitir conteúdos, considerados úteis e sistematizados academicamente, para que seus alunos venham ser cidadãos ativos, críticos, inteligentes, solidários e responsáveis. Seus objetivos são ideais nobres e plausíveis para o mundo atual, para a carência que se tem hoje de pessoas respeitadas e solidárias, frente ao exacerbado individualismo gerado até mesmo pelo próprio avanço tecnológico.

Vale citar os ensinamentos de Cortella (2005), que, ao discorrer sobre temas morais em forma de conversa, menciona que, na década de 70, quando ia para casa caminhando e ouvia passos de uma outra pessoa, sentia alegria e geralmente o que se pensava era “que bom seria se fosse outra pessoa”. Hoje, “[...] quando a gente sai do trabalho, da igreja, da escola às onze da noite e está andando, ao ouvir passos de uma outra pessoa, a gente pensa: meu Deus vem vindo outra pessoa. É o outro como estranho” (CORTELLA, 2005, p.34).

É precisamente nas questões morais, as quais aparecem nos PCNs (1997,1998) como temas transversais, que os princípios acima citados, de formação para cidadania, criticidade, respeito e solidariedade devem ser materializados.

Todavia, os educadores, ao considerar a ação e a intenção de ensinar priorizando temas transversais, devem refletir sobre o tratamento didático para a formação e capacitação dos alunos em tais questões, bem como na própria materialização desses temas nas aulas. Com isso, devem repensar suas atitudes frente às questões morais e, no caso desse estudo especificamente, repensar o que diz respeito aos conflitos interpessoais nas aulas de Educação Física, lembrando que a formação moral não se restringe ao trato com conflitos, mas abrange diversas outras situações.

É comum nas escolas as crianças passarem por situações de conflitos e, como educadores, reconhecemos que tais conflitos divergem em motivos, reações, conseqüências e soluções. No entanto, nem sempre temos consciência que esse tipo de situação corriqueira ou até qualificada como desagradável, que gera diversos tipos de sentimentos por parte do educador e do aluno, pode promover o desenvolvimento tanto moral quanto intelectual.

Sabe-se que, no conflito, é proporcionado à criança o contexto de experiências divergentes, em que os outros alunos possuem sentimentos, idéias e desejos, muitas vezes, contraditórios dos seus, destacando a necessidade de descentração.

O adulto, nas situações de conflitos, mostra que é importante uma determinada atitude, desejável para ambos os envolvidos e ensina a importância de não cometer alguns atos. A questão que interfere significativamente na construção da moralidade pela criança é como o adulto faz isso (VINHA, 2003).

O conflito interpessoal, segundo a teoria construtivista de Piaget, é um fator que contribui na aquisição de novas estruturas de pensamento, quando o professor leva os alunos a descentrar-se, coordenar novas perspectivas, propor e valorizar estratégias de agir em grupo, ouvir e solicitar seus conhecimentos prévios, suas ideias de resolução, seu aprendizado cristalizado pelos ensinamentos familiares.

Assim, independente da postura que se toma frente ao mesmo, o conflito pode e deve constituir-se em uma experiência formadora. É uma situação em que o professor pode observar o desencadeamento do desequilíbrio cognitivo e

que, por ser esse um aspecto em que novas construções podem ser estabelecidas, tem chances de auxiliar no processo, o qual não se findará em um dia, uma semana ou um ano, mas permitirá novas regulações e adaptações por parte dos alunos.

A teoria de Piaget, ao fazer referência aos conflitos cognitivos, deixa claro que não exclui a afetividade, pressupondo que só o intelecto aprende e está em desequilíbrio no momento de atrito em detrimento das outras dimensões humanas. Sabemos que isso não é possível e que a construção da moralidade ocorre em conjunto com as relações afetivas. Os desentendimentos de opiniões e intenções nas aulas desequilibram as crianças em seus relacionamentos, exigindo, assim, um descentramento, o qual não é natural por parte delas. Logo, novas qualidades de pensamento são exigidas em correlação com a reorganização das relações afetivas que estão em desarmonia, mesmo que momentaneamente.

Pensando em como o adulto lida com o conflito, fica evidente que a maneira de agir perante ele é crucial. É relevante formar dentro de princípios e capacitar as crianças no que se refere a habilidades no trato social, ensinando o que é desejável e relacioná-las ao sentimento de bem-estar de forma a promover a superação de formas heterônomas de se relacionar para autonomia. O modo de intervenção do professor pode ou não contribuir para que o aluno atinja níveis de pensamento qualitativamente diferentes e, por isso, esforço e estudo são necessários. Se a heteronomia é a relação que estabelecemos em nossos relacionamentos, tendemos a criar um ambiente moral que estabeleça relações de respeito unilateral na escola.

Devries e Zan (1998) ressaltam o valor do relacionamento entre os colegas, destacando que, nas salas de aula, onde as interações são encorajadas, tal relacionamento pode exercer um papel positivo. Ao estudar a teoria construtivista e suas implicações pedagógicas no desenvolvimento moral das crianças, as autoras comentam que as relações com os iguais (crianças entre si) caracterizam-se por uma igualdade que não é encontrada em relação ao adulto e a criança.

Logo, as relações entre iguais encorajam a reciprocidade e a ação cooperativa, contribuindo para facilitar o desenvolvimento moral. As crianças relacionam-se com outras como semelhantes a si e constroem a consciência e indiferenciação de si mesmas e dos outros ao lidar com diversas situações de resistências alheias.

Ao observar a forma com que professores referem-se ao contexto de conflito, é comum o considerarem algo negativo e que deve ser evitado. Isso ocorre, provavelmente, dentre outros fatores, pelo modelo que tiveram na infância, ou porque há um número excessivo de estudantes na sala, ou, ainda, pelo conhecimento superficial que os professores possuem sobre os conflitos. Dessa forma, acabam buscando a solução pelas crianças, apenas dando ordens ou se posicionando como general, pensando que não podem deixar as crianças em nenhum momento sozinhas, já que elas representam perigo umas às outras.

A postura de um gestor serve para mantê-las em ordem, sendo tal ordem não regulada e incompreendida pelas crianças, mas servindo à exterioridade da ação e à satisfação de quem observa e cuida e de quem geralmente é respeitado unilateralmente.

No entanto, algumas dessas atitudes de resolução de conflitos permitem que os envolvidos na questão cessem, ainda que obrigatoriamente e momentaneamente, o problema. As crianças obedecem às ordens dadas, muitas vezes, porque estão em fase de egocentrismo e realismo moral e acatam as atitudes dos adultos por causa da ameaça, do medo, da punição, retirada do amor, prêmios e outros mecanismos. Nesse sentido, Vinha afirma:

Conforme a criança vai crescendo, vai declinando o temor unilateral do adulto, assim ela poderá não mais legitimar a regra, ou seja, não sentirá mais a necessidade de cumpri-la, pois o que a levava a obedecer não era a compreensão da necessidade da existência dessa norma na relação com o outro, uma aceitação interior da mesma, mas somente exterior, heterônoma (VINHA, 2003, p.35).

Destaca-se, na citação acima, o desafio que os professores possuem diante de si. Faz-se necessária a compreensão da necessidade de existência das normas, de forma que elas regulam as relações com os outros, possibilitando relações interpessoais mais harmoniosas. Todavia, a compreensão não é algo dado ou que se chega pelos simples fato de obedecer aos adultos, constitui-se de sucessivas tomadas de consciência ao longo da vida. Ter a consciência dos motivos, das razões para o estabelecimento de normas, princípios e valores nas relações e agir por uma convicção pessoal com base neles são essenciais na construção da moralidade autônoma.

Desse modo, quando a heteronomia é a base para a obediência, a criança, muitas vezes, deixa de bater no amigo para não ser castigada, não rouba nos jogos, porque o professor é o juiz, não pega o material alheio, porque o outro vai delatar, não bate porque o adulto não vai gostar. Assim, não considera o ato e a pessoa que está recebendo a agressão, não havendo referências no fato de que bater tem conseqüências para si e para o próximo.

Para romper com a exterioridade da regra, é necessário que o gestor, durante infância, quer seja o pai ou o professor, explicita a necessidade da existência da regra, associando-a aos motivos pelas quais a criança deve obedecer, bem como as conseqüências naturais decorrentes de não obedecer. Não é válido o argumento de que é preciso obedecer porque a autoridade apenas deseja, manda mais, ou, ainda, que se a criança não obedecer será retirada da sala de aula. Isso pode servir para obter as reações desejadas, mas não serão auto-reguladas pelos indivíduos.

Regras morais, enquanto normas da ação que dizem respeito ao agir de forma harmônica para os envolvidos, devem validar as relações interpessoais e vincular a obediência ao sentimento de satisfação pessoal em cumpri-la, ao vínculo social e também às conseqüências naturais de não roubar no jogo, não bater no outro, não pegar o que não é seu, não ser escolhido por alguém no time ou ser trapaceado na brincadeira.

A construção dos valores morais é um processo gradual de respeito por outros. As crianças desenvolvem tal respeito quando são respeitadas, o que exige do professor respeito pelas mesmas.

Piaget coloca que o valor de uma ação centra-se no motivo pelo qual a norma foi obedecida. Dessa maneira, duas crianças podem não roubar, não mentir ou não agredir em determinada situação e ter ações morais iguais e resultados iguais, motivados por sentimentos diferentes, por medo ou por legitimação interna. Um está relacionado às ações de curto prazo e se liga as idéias de heteronomia; o outro, por regras internas de compreensão, relacionando-se aos princípios de autonomia.

Os princípios que regem as ações autônomas não são depositados nos outros, pois não podemos obrigar as pessoas a ter determinados sentimentos, motivos ou intenções. Enquanto educadores preocupados não apenas com a exterioridade da ação, pretendemos, ao lidar com regras e normas morais

imprescindíveis no trato social, potencializar as possibilidades humanas de agir como reguladores de suas ações. Repensar o papel das punições e sanções, como meios de regular as ações, é relevante quando pretendemos anunciar os rompimentos com as relações de heteronomia.

3.1 Os Tipos de Sanções

Quando alguém descumpre uma regra, um combinado ou perturba o ambiente da aula, logo pensamos em conseqüências, reações e punições. As punições ou sanções são comuns nas interações com as crianças, principalmente quando se quer ensinar a elas o respeito a regras, dar uma lição ou evitar a reincidência. Abaixo Piaget comenta:

Observemos a propósito que um dos aspectos mais delicados da educação a moral, e aquele onde existe justamente o maior desvio entre os métodos de autonomia ou de reciprocidade - formadores da personalidade - e os métodos de autoridade, é precisamente relativo ao problema das sanções. Existem castigos degradantes para aquele que os determina, e cuja essência mesma é sentida pela criança como totalmente injusta antes que ela se habitue a confundir os usos e os estados de fato com as regras moralmente válidas. Existe ao contrário uma maneira de infundir confiança ao invés de castigar, recorrendo à reciprocidade mais que a autoridade, que favorece, mais que qualquer imposição ou qualquer disciplina exterior, o desenvolvimento da personalidade moral (PIAGET, 1932/1977, p.71).

O desenvolvimento da personalidade moral está em estreita ligação com a chamada disciplina que aplicamos por meio de sanções. Piaget dividiu dois tipos de sanções: as expiatórias e por reciprocidade. A ênfase de cada uma é diferente, sendo que a primeira tem o intuito de resolver o problema e a segunda enfatiza o processo e a raiz de problema. No primeiro caso, a punição restringe-se às conseqüências imediatas dos fatos e a regra permanece exterior à consciência da criança, a necessidade é de punir qualquer delito.

Existem punições que são consideradas pelas crianças mais velhas como totalmente desproporcionais entre o ato cometido e a punição estabelecida (sanções expiatórias). São sentidas por elas como falta de justiça e até de respeito, ainda que a idéia transmitida aos que as aplicam são de que funcionam, ou seja, de

que eliminam o ato em si, prevenindo de ocorrer novamente, sendo concebida e aplicada como punição eficiente.

Como o próprio nome anuncia, refere-se à expiação, remetendo à idéia de pagar ou expiar a culpa. Faz o infrator sentir desconfortos, dor e tristeza pelo que cometeu, pelo menos temporariamente, devendo pagar pelo seu ato.

As sanções expiatórias estão em conexão com a coação e com as regras de autoridade. Nos estudos de Piaget, a forma de interpretação da criança é que a sanção expiatória é mais justa quanto mais severa for. Além disso, apresenta o caráter de ser arbitrária, isto é, de não haver nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. Por exemplo, porque mentiu, o aluno terá que copiar um trecho muitas vezes ou porque sujou algo, ficará sem assistir televisão ou passear. O que importa é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto pela sanção e a gravidade da falta – faltas leves, punições leves; faltas graves, punições mais severas.

Piaget destaca, em suas pesquisas, que as crianças pequenas, quando interrogadas sobre assuntos de justiça, concordam com a sanção hipotética proposta. Consiste tal punição em castigar e infligir uma forte dor a fim de fazer sentir a gravidade de sua falta. A punição que as crianças consideram mais justa geralmente é a mais severa, buscando prevenir a reincidência. Já as crianças mais velhas concebem as punições severas como ineficazes, anunciando mudanças na forma de interpretar as sanções.

Ainda é comum que os professores tenham uma lista de procedimentos punitivos que funcionam, justificando suas sanções. Porém, o fato de conseguir extinguir um comportamento “não significa que a criança percebeu as conseqüências de tal ato” (VINHA, 2003, p.42). Ela ainda necessita aprender outras formas de proceder diante das mesmas circunstâncias, pois as sanções dolorosas não são capazes de ensinar por si mesmas. As crianças agirão da mesma maneira até aprenderem a reagir de forma diferente diante de situações conflituosas.

Piaget aborda um outro tipo de punição – a por reciprocidade – que ocorre quando a sanção remete ao delito e às conseqüências, salientando a ruptura do vínculo social, aquilo que foi perturbado ou modificado com o ato cometido. A sanção por reciprocidade está ligada com a cooperação e regras de igualdade. Não é mais necessário um castigo doloroso para um comportamento bom ser reforçado.

Também não tem como objetivo apenas que a criança respeite a lei de forma arbitrária, como é o caso da sanção expiatória.

A sanção por reciprocidade tem como centralidade encaminhar para a consciência o que se fez, destacando o vínculo que foi perturbado, o que isso acarreta e o significado de sua falta, chamando atenção para as conseqüências inerentes à ação ou norma infringida. Assim, temos que:

Quando os materiais são usados incorretamente ou quebrados, outros que também desfrutam de seu uso são privados de fazê-los e podem ficar zangados ou tristes, quando alguém mente deve-se mostrar que não se pode mais confiar naquele que contou a mentira (DEVRIES e ZAN,1998, p.196).

Nesse sentido, ocorre uma perturbação no vínculo social e, por isso, deve-se chamar a atenção sobre a importância de tal vínculo e a necessidade de restauração e reparação dos laços sociais. Logo, para que uma sanção seja efetiva, a criança deve valorizar o vínculo social e desejar a restauração e a aprendizagem de estratégias que promovam o desenvolvimento das relações, mesmo dentro de conflitos.

O importante nas sanções por reciprocidade é que aquele que violou sinta os efeitos naturais da ação. Há aqui uma relação de conteúdo entre o que foi feito, o ato em si e a punição. As crianças maiores tendem a optar por esse tipo de justiça (medidas de reciprocidade), o qual indica ao culpado a ruptura do elo de solidariedade e a necessidade de uma reposição ou reparação, o que caracteriza o sentimento de equidade, quando as crianças não mais aplicam aos outros a mesma sanção, mas consideram as circunstâncias, as intenções e as particularidades de cada caso.

Por serem capazes de descentrar-se da ação, são também capazes de enxergar maiores elementos envolvidos em uma falta e nas conseqüências, percebendo que deve haver sanções diferentes, mais justas e adequadas ou menos justas.

Por fim, os estudos piagetianos descrevem que quanto mais novas as crianças, mais tendem a optar pelas sanções expiatórias a fim de que se ensine e impeça a reincidência de um delito. Com efeito, conforme os anos passam e se tornam mais velhas, há a diminuição do respeito unilateral e a construção de

relações de respeito mútuo. As crianças pré-adolescentes tendem a optar pelas sanções expiatórias em substituição à sanção por reciprocidade.

Piaget (1932/1977) cita alguns tipos de sanções por reciprocidade, que ao serem aplicadas, podem adquirir um caráter punitivo na forma do professor aplicá-las, restringindo a idéia de reciprocidade. Há, nesse caso, preocupação com a forma de administrar as regras, a cobrança pelas mesmas, bem como as sanções. As sanções por reciprocidade levam em consideração as conseqüências naturais e lógicas, que incluem a ação de compensação ou privação dos objetos mais utilizados, e também a exclusão, quando há violação dos direitos dos outros.

Deve-se, portanto, esclarecer que a distinção das punições em expiatórias ou por reciprocidade pode ajudar o professor a prever atitudes e reagir, centrar esforços e estratégias a fim de promover a construção da personalidade ética e de relacionamentos cooperativos com os outros. Com base no planejamento das reações a situações de atritos e na administração de sanções, vale buscar oportunidades de esquivar-se apenas de ações arbitrárias e punitivas para salientar os vínculos sociais rompidos pelas faltas cometidas pelas crianças. Pensar nas alternativas que se tem diante de atos infratores é pensar também em diferentes tipos de aprendizagem morais no cotidiano escolar.

3.2 Intervenções Construtivistas em Situações de Conflitos Interpessoais

Como já é sabido, as crianças, a partir de experiências da vida cotidiana, em seus relacionamentos em casa, na creche, na igreja, nos clubes e nos treinos estão construindo valores.

É na escola que muitas crianças entram em desacordos, e, por isso, o professor faz parte de um período importante no qual elas estão construindo suas estruturas cognitivas e esquemas de pensamento do conhecimento moral concomitantemente à construção de sua identidade, assimilando, com isso, valores representativos de seu auto-conceito.

O docente, enquanto organizador do processo de ensino-aprendizagem, colabora na formação e na capacitação em relação ao trato com conflitos. Conforme sua ação, pode interferir positivamente na formação de indivíduos autônomos.

O entendimento de uma teoria que busque a apreensão de princípios morais pelas crianças e o estudo dos possíveis recursos metodológicos que impliquem em pressupostos pedagógicos viabilizam o auxílio aos docentes e não devem ser interpretados de forma linear, mecânica, acabada ou única em todas as situações.

Sabe-se que não há formulas mágicas, nem métodos seguros, mas princípios norteadores. Cabe, então, ao professor estudar e reconfigurar seus próprios princípios epistemológicos e ontológicos diante das proposições teóricas, visto a ambigüidade das situações e contextos educacionais dinâmicos.

Entendemos que cada intervenção em aula configura-se com sujeitos únicos, que interagem em contextos incertos, mutáveis e que devem ser ressignificados pelo professor e pelos seus conhecimentos.

Não é o propósito esgotar os direcionamentos, mas apresentar propostas de pesquisadores que se dedicam ao estudo do tema e, a partir da teoria piagetiana, buscam refletir sobre ações docentes que vislumbrem uma práxis.

Nesse sentido, apresentar princípios norteadores permite auxiliar os professores a perceber que sua forma de agir e reagir pode apoiar o desenvolvimento da personalidade ética, tornando importante organizar seu ambiente de maneira a dinamizar interações que se pautem nos fundamentos da construção de relações de autonomia.

Nesse caso, o embasamento teórico de pesquisas que já se debruçaram sobre o assunto, como De Vries e Zan (1998) e Vinha (2003), pauta-se na Epistemologia Genética e traz ricas e pertinentes indicações a fim de fornecer indícios de como podemos nos engajar na construção da autonomia moral.

De acordo com as leituras dos trabalhos, identificaremos algumas direções pedagógicas construtivistas por meio de cinco princípios. São eles:

1) É importante que o professor controle suas emoções e confie na capacidade das crianças de resolver conflitos, encorajando-as.

Nesse caso, o professor não toma a atitude de assumir o problema das crianças para si mesmo e também não permanece passivo, deixando-as livre para resolver como quiserem.

As crianças geralmente solicitam o auxílio do professor e trazem sentimentos, como raiva, angústia e desprezo. O professor deve ter suas reações sob controle, cuidando para não agir agressivamente, julgar precipitadamente ou

culpar os envolvidos, fazendo referências negativas à personalidade da criança ou assumindo o conflito para si mesmo.

Dominar as emoções é importante para ajudar as crianças a também manterem suas emoções sob controle. Em vista disso, é necessário, por parte do professor, a calma o controle de seus próprios sentimentos e julgamentos. Uma vez que sempre temos alunos considerados problemáticos, devemos nos controlar para não nos apressar a julgar, culpar e humilhar, punir.

Quando os conflitos são entre as próprias crianças, o professor deve assumir a responsabilidade pela segurança física, evitando danos físicos e agressão. Logo, deve impor limites aos atos e não aos sentimentos, procurando oportunidades para ajudá-las a expressar seus sentimentos de uma forma não agressiva.

No sentido de acalmar, pode fazer uso de métodos não verbais como tocar, colocar seu braço em volta da criança, dar um tempo para ambos os envolvidos se acalmarem, pedir para se afastar um pouco da situação tensa ou usar métodos verbais de descrição do problema, esclarecendo e apoiando uma solução em que ambos os envolvidos sejam contemplados.

Acreditar na capacidade das crianças, juntamente com seu apoio de resolver conflitos, pressupõe-se que o professor construtivista considera o ponto de vista da criança e a auxilia a considerar os de outros alunos.

2) Ajudar as crianças a verbalizarem sentimentos, desejos e escutarem as outras.

Nesse direcionamento, o professor exerce um papel fundamental, já que as crianças, por serem naturalmente egocêntricas, não prestam atenção umas às outras e, muitas vezes, apresentam dificuldades de sentir empatia e compreender as razões do outro.

Nesse caso, o professor media, torna as idéias mais claras, solicita às crianças que digam umas para as outras como se sentam, pensam, explica, descreve a situação, reorienta a conversa, procura trazer à tona o sentimento de empatia, refletindo e reconhecendo os sentimentos da vítima.

Questões de fofocas, mentiras e explosões de raiva, rejeição podem ser discutidas a partir dos sentimentos e pensamentos de cada um, mas, para tal, é necessário um mediador. O professor pode, com o auxílio do reconhecimento dos sentimentos, ensinar as crianças a não reagirem da mesma forma que o agressor e

não agirem de forma impulsiva. Isso leva as crianças a refletirem sobre o problema, enfocando o processo, na troca de idéias e na adoção de outras perspectivas e não só no produto final, a resolução em si.

3) Ajudar as crianças a reconhecer sua responsabilidade no conflito, auxiliando-as a restaurarem o relacionamento.

É fato que as crianças, por encontrar-se em fase de realismo moral, não possuem condições de avaliar a situação em todos os aspectos, elas centram-se em um. Quando se sentem ofendidas, possivelmente podem ter contribuído para o conflito. O professor deve ajudar a compreenderem, conduzindo a conversa para que percebam suas ações e reações.

Além, disso, quando alguém maltrata ou viola os direitos de outro, deve ser dada uma chance, quando necessário, para a compensação. As compensações prevêm o restabelecimento da amizade. Os esforços da criança para colaborar e manter o contato com o outro amigo é o desejo de manter o companheiro, de brincar com ele. Sendo assim, o adulto deve apoiar as amizades.

4) Oportunizar que as crianças sugiram soluções, além de propor soluções entre elas, respeitando o valor do acordo mútuo.

Nesse princípio, oportunizar as crianças a sugerirem soluções e escutá-las não significa que o professor vai aceitar qualquer idéia, mas verificar se possuem alguma proposta viável. Assim, permite-se perguntar ao alunos se sua idéia seria praticável, apresentando questionamentos e contra argumentos.

O professor pode, no caso de não houver nenhuma sugestão, propor soluções, mas não deve resolver pela criança, pois priva-a do direito de agir ativamente sobre a situação. O importante nas soluções é enaltecer o valor de fazer acordos, verificado se ambos concordam com as propostas, se são justas e se não há outras idéias. Destaca-se também que, quando há crianças pequenas, é importante dizer claramente o que se espera delas, revalidando as regras.

Se duas ou mais crianças perdem o interesse no conflito, o que o mesmo já está resolvido, deve abandonar a situação. Além disso, não deve conduzi-las a fazerem declarações insinceras ou pedirem perdão. Devemos reconhecer que as crianças possuem suas próprias maneiras e seu tempo de restaurar um relacionamento.

5) O conflito entre o professor e o aluno.

Nesse último princípio, os conflitos entre aluno e professor surgem, muitas vezes, porque o aluno não aceita ou não compreende algo que esse fez ou solicitou. O professor pode explicar a situação novamente e comunicar seu pesar pela tristeza da criança. Às vezes, é a criança que se sente mal compreendida e irritada pelo professor, o qual deve transparecer que está preocupado com seus sentimentos e procurar meios de restabelecer o relacionamento.

Quando o professor está irritado com uma criança, irritado pela atitude de agressão física e apresenta dificuldades de administrar seus sentimentos, deve abrir mão de sua função de mediador. Vale explicar para a criança seu sentimento e aborrecimento e retomar o assunto posteriormente, e até mesmo convidar outra pessoa para exercer a função de mediador.

O conflito entre professor-aluno pode surgir quando o professor deseja explicar algo e as crianças não fazem silêncio. Conseqüentemente, ocorrem desgastes nessa relação.

Nesse caso, a teoria construtivista, ao abordar as questões das sanções, relata que a reciprocidade deve ser aplicada. Oferecer opções claras e objetivas às crianças é uma forma de demonstrar respeito e esclarecer os limites, esclarecendo aquilo é esperado por parte delas. Pode-se solicitar que as crianças escolham entre ficar perto de seus colegas em silêncio, trocar de lugar, ou ainda deixar a presença de todos até que esteja apta a retornar e participar da aula.

3.3 Ambientes Cooperativos e Educação para Autonomia

A educação institucionalizada que preza o ideal de autonomia deve pensar explicitamente em uma proposta política, além de reunir esforços coletivos e comunitários para eleger formas de desenvolvimento e concretização da autonomia. Para tal, inclui-se a prática docente.

Mesmo os professores que ministram matérias específicas (artes, hora da história, educação física, línguas, ciências) devem refletir de que maneira podem contribuir para esse ideal em suas aulas e no ensino de temas acadêmicos, ao abordar os temas transversais.

Quando os professores preocupam-se apenas com seu conteúdo específico para alcançar atitudes auto-reguladoras, pretendendo não perder tempo

com os conflitos, estão ignorando o fato de que o ambiente moral em suas aulas, seja de coação ou de cooperação, contribui para a formação moral de seus alunos.

Várias pesquisas têm comprovado as conclusões de Piaget a respeito do desenvolvimento moral, “indicando que o que parece interferir neste desenvolvimento é o tipo das interações estabelecidas nos ambientes em que a criança vive” (VINHA, 2003, p.16).

Devemos ter em mente que a cooperação entre os pares permite a autonomia moral ao levar a criança a sair do egocentrismo e libertar-se da submissão não-questionável estabelecida para com o adulto. O que vem a ser esse ambiente cooperativo? Seria uma sala de aula ideal, uma classe tranqüila, sem brigas, onde as crianças e os professores falam baixo e todos usam palavras agradáveis e emprestam materiais? Seria uma aula de Educação Física em que todos repartam os materiais, em que não haja rixas entre os alunos, conflitos de opiniões e vontades, em que todos os alunos comportem-se de acordo com as intervenções solicitadas pelo professor e todos se tratem de forma igual e respeitosa, sem ruídos?

Araújo (1996, p.106) define um ambiente cooperativo como um local em que:

a opressão do adulto é reduzida o máximo possível, e nele encontram-se as condições que engendram a cooperação, o respeito mútuo, as atividades grupais que favorecem a reciprocidade, a ausência de sanções expiatórias e de recompensas, e onde as crianças tem a oportunidade de fazer escolhas, tomar decisões e de expressar-se livremente.

As qualidades de interação descritas acima, que marcam o ambiente cooperativo, devem tornar-se meta e alvo, o que implica esforços reais de todos na escola. Traduzem também um projeto coletivo, como um modo de ser, viver e acreditar nas relações para que tenham efeitos positivos. Quando o ambiente cooperativo concretiza-se na visão de um ambiente escolar, há maiores chances de intervir no desenvolvimento moral do educando, além de acarretar efeitos positivos.

Tal ambiente não surge de forma automática ou discursando no início do ano letivo com cartazes assinados pelos alunos das regras importantes. Também não se pode dizer que ao final do ano ele terá se estabelecido. Devemos encarar esse ambiente como um processo dinâmico constante, no qual aprendizagens morais são realizadas pelos alunos, escolhas são feitas em maior ou

menor nível de reciprocidade, atritos e delitos são cometidos e onde a figura de autoridade do professor não se extingue. Um lugar no qual há respeito pelos educandos, com situações opressivas minimizadas, abrindo oportunidades para que a cooperação cresça e anuncie outras qualidades nas interações.

Por sua vez, nas aulas de Educação Física, as atividades individuais ou grupais pressupõem conflitos. Não negar a forma de lidar com eles e nem transferir responsabilidades pressupõem também um ambiente cooperativo. Um espaço que favorece trocas e trabalhos grupais geralmente acarreta tumulto, divergências de opiniões, o que exigirá acordos. Quando esses são viabilizados pelos professores, as crianças tem chances de agir sobre suas escolhas, pensar sobre si mesmas e nas decisões de seus colegas, embora isso não seja tão simples. Nesse sentido:

ao confrontar o sujeito com terceiros, a cooperação funciona como elemento catalisador dos processos de tomada de consciência e permite ao indivíduo normalizar a razão e os equilíbrios funcionais da atividade mental. A autonomia moral pressupõe a capacidade racional de o sujeito compreender as contradições em seu pensamento, em poder comparar suas idéias e valores às de outras pessoas (ARAÚJO, 1996, p.105).

O professor que tem como meta a educação para autonomia deve reconhecer que o ambiente escolar cooperativo não extingue a figura de autoridade. Contudo, durante a aula, ele não se configura como o que manda e orienta todas as situações e também não deixa tudo a mercê dos alunos, mas reconhece seus objetivos pedagógicos, não trabalha de forma isolada, reúne esforços e estratégias para alcançá-los de maneira coerente, participativa e construtiva.

Aulas de Educação Física que se desenvolvem em ambientes cooperativos constituem um desafio nesse trabalho, ao almejar a construção da autonomia na resolução de conflitos. Considera-se importante favorecer a criança, que se encontra em realismo moral, a descentrar-se, possibilitando abertura para ouvir as opiniões, sentimentos e idéias dos outros. Em uma aula de aproximadamente trinta a cinqüenta minutos, tal fato não é visto como perda de tempo ou de conteúdo. Sabendo que a escola é um local institucionalizado para reflexões que não se dá de forma natural na vida cotidiana, pensamos que temos uma parcela de responsabilidade em promover construções auto-reguladores por parte das crianças.

Devries e Zan (1998) descrevem a importância de cultivar um ambiente sócio moral – que é a rede de relações interpessoais em uma sala de aula – seja com o professor, com outros alunos ou com as regras, reconhecendo que essas possuem impacto sobre o desenvolvimento moral das crianças.

As autoras citadas apontam para ações nas quais o professor estabelece uma atmosfera em que as crianças sintam que ele coopera e se preocupa com elas, respeita seus sentimentos, considera seus interesses e ideais, além de auxiliar na sua aprendizagem moral.

Nesse contexto cooperativo, o valor do professor enquanto agente que permite e reflete sobre experiências é reconhecido. Com isso, a aprendizagem da moral é auxiliada por estratégias, já que não há quem nasça com moral, mas a aprende nas relações, nas experiências, ao passar por transformações qualitativas na forma de pensar e agir.

As crianças constroem seu entendimento sobre a moral de forma positiva em um ambiente o qual privilegie o desenvolvimento e não só valorize o intelectual, como o ensino de temas acadêmicos. Muitas vezes, o ambiente moral aparece como currículo implícito, mas que “é implícito e desconhecido para professores que não estão conscientes do ambiente sócio-moral que oferecem. É menos escondido para as crianças que estão agudamente conscientes da pressão social em sala de aula” (DEVRIES e ZAN, 1998, p.35).

O ambiente sócio-moral pode favorecer atitudes cooperativas ou caracterizar-se por ambientes coercitivos. Esses exigem que as crianças sejam submissas, o respeito é unilateral, os professores ditam as regras e os alunos obedecem. Para isso, docentes lançam mão de trocas, chantagens e ameaças além de que as crianças são mais encorajadas a trabalhar individualmente do que coletivamente.

Araújo (1996), ao estudar sobre o juízo moral entre crianças em ambientes coercitivos e cooperativos, salienta que, no ambiente de coação, o professor centraliza, manda e dirige a aula, não havendo regras claras, as quais são impostas. Nesse caso, os alunos são mais dependentes, não ocorrendo diálogo ou troca de pontos de vista.

Menin (1996, p.88) colabora com o assunto quando diz que:

Aprender a considerar o outro além de nós depende em muito das relações sociais em que vivemos. Relações apenas de coação, com

predomínio do respeito unilateral levam à submissão as regras por conformidade, medo, prudência. Provocam no máximo, adequação social ou raciocínio morais de nível convencional; não constroem autonomia.

Existe em termos de relações sociais, algumas tendências para as quais se dirigem os trabalhos em sala de aula e nas quadras. São formas de trabalhar que conduzem a processos de ensino e experiências diferentes, com aprendizagem de convivência embasada em pressupostos distintos.

Podemos encontrar relações sociais em salas de aula que contribuem para manter os níveis de heteronomia já mantidos pelas crianças em idade escolar ou ambientes pouco coercitivos com diminuição de proibições e restrições às crianças, mas não tão cooperativos. Há por outro lado, ambientes de qualidade mais cooperativos, que promovem avanços no desenvolvimento moral.

Numa perspectiva piagetiana, os conflitos interpessoais não devem ser negados ou transferidos para outras pessoas, salvo em casos graves que são exceções. Eles devem ser entendidos como naturais nas relações e necessários para o desenvolvimento da criança.

Ao estudar sobre os conflitos interpessoais, Vinha (2003) salienta que o educador deve entendê-los como circunstâncias favoráveis a aprendizagem e não tomá-los para si, como se os problemas pertencessem a ele próprio. Dessa forma, conceberá os conflitos como negativos, além de extrair do sujeito a oportunidade de vivenciar situações nas quais ele, como mediador, possibilite que pense sobre os próprios problemas e atue de forma ativa sobre esses objetos de conhecimento.

Ao tomar o problema para si, o professor esgota as possibilidades, sentindo-se fatigado toda vez que acontece algo. Quando se passa a conceber os conflitos de forma natural e até educativa, muda-se de posição em relação ao sentimento diante dos mesmos. Vinha (2003, p.90) afirma que:

a angústia, a insegurança ou o sofrimento levam o sujeito a resolvê-los rapidamente, de forma improvisada, para livrar-se daquilo que gera esses sentimentos, assim, muitas vezes as intervenções são desastrosas. Concebendo-os como inerente as relações necessárias ao crescimento individual ou de um grupo, lida-se com os conflitos de forma mais serena, compreendendo a necessidade de, muitas vezes, planejar o processo de resolução dos mesmos.

Em concordância com a idéia exposta acima, o presente trabalho busca investigar a concepção que o indivíduo possui de conflito interpessoal, uma vez que se o tem como negativo, o sentimento e o conflito serão sofridos, penosos, árduos, causando danos ao professor, o qual irá retirar do indivíduo a oportunidade de agir e pensar sobre o problema causado ou sofrido por ele.

O professor tentará resolver o conflito, conter, terminando a discussão o mais rápido possível, oferecendo de imediato uma resolução. Dessa maneira, o conflito não será considerado como fator a ser administrado, ainda que essa ação de administrar implique no controle das emoções, mudança de paradigma de todos os envolvidos no processo escolar.

Considera-se importante estudar concepções de conflitos a fim de clarificar as questões de resolução dos mesmos, uma vez que na teoria piagetiana, eles são fonte de aprendizagem. Além disso, a forma com que o professor administra sanções pode reforçar ou não a heteronomia.

Em suma, fica patente a importância, na aprendizagem da moral, da ação, da reflexão e da abstração. O processo de aprendizagem de maneiras de resolver conflitos acontecerá quando o sujeito deparar-se com situações nas quais possa agir ativamente sobre o objeto de conhecimento, em sua experiência de vida.

Tal objeto refere-se ao conhecimento moral, de forma que construir valores em ação implica que o indivíduo tenha riqueza de experiências e interações, além de que sejam ofertadas oportunidades de agir, seja com respeito, solidariedade, cooperação ou tolerância. As aulas, por sua vez, são espaços em que isso pode acontecer.

A tomada de consciência implica refletir sobre as diferentes possibilidades de agir em uma mesma situação, pensar sobre os conflitos e encontrar opções, olhar para fora e além de si mesmo, construir novas estruturas mentais e novos planos de ação a partir das estruturas cognitivas já construídas.

A abstração empírica constitui, nos estudos de Piaget (1975), a coordenação das ações que ocorrem no nível material, ou seja, surge quando a criança toma consciência a partir da ação.

Na abstração empírica em relação à aprendizagem de temas morais, a criança age sobre os problemas do cotidiano, sobre os conflitos diários, fazendo conclusões e inferências na ação, bem como formando estruturas quando depara-se com os conflitos diários.

Já a abstração reflexiva implica a coordenação e reestruturação das estruturas que acontecem no plano cognitivo e elaboradas na mente. Não depende da observação e sim de inferências e deduções lógicas, que perpassam pelo observável. Logo, para ampliar suas estruturas, pensar e agir a partir de deduções lógicas, os estudantes passam primeiro por inúmeras experiências e interações nas quais constroem conhecimentos com os quais irão trabalhar mentalmente mais tarde, coordenando-os em um novo plano, perante as mais variadas situações.

Por isso, as experiências que as crianças possuem diante de si na escola devem oportunizar a abstrações no campo da moral (empíricas e, posteriormente, reflexivas), sendo que essas dependem do ambiente e da qualidade das interações ali promovidas.

Quando se fala em qualidade das interações e do ambiente, devemos pensar em tentativas, erros, acertos e espaços para aprendizagem moral do aluno, que contém fatores que se interpenetram e se influenciam mutuamente. Refletir a respeito da qualidade das relações suscita questões para o professor repensar suas atitudes, reações, estratégias, paradigmas, valores estabelecidos socialmente, concepções de conflito e suas contribuições.

Enquanto docente, são necessárias tomadas de consciência em relação a como sua intervenção diária reflete informações a respeito de suas próprias crenças, desejos, sentimentos, anseios e concepções dos valores morais.

Com o exposto, constatamos que a perspectiva construtivista para aprendizagem moral não somente abrange os conflitos interpessoais e ainda que a teoria da Epistemologia Genética não constitui uma fórmula de aprendizagem de valores ou qualquer outro tipo de conhecimento acadêmico, mas que nos dá base para avançar em relação ao discurso e verbalismo quando falamos em aprendizagem de regras e valores.

Estudar, aprofundar-se e apresentar uma teoria que reúna informações consistentes para a aprendizagem de temas transversais, como a ética e a moral, torna-se necessário não só no presente século, no qual valores e conceitos são questionados e reformulados, negados, mas também para prever ações e planejar aulas que considerem as múltiplas dimensões do ser humano, rompendo com dualismos ou obediência para a aparência.

4 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

A ciência clássica ou moderna, construída a partir dos estudos de cientistas como Descartes, Newton e Bacon tinha por objetivo conceber um universo que fosse uma máquina perfeita. Os princípios que Descartes utilizava em seus estudos científicos são denominados por Morin (1990) como um conjunto de métodos que compõe o que ele chama de “paradigma da simplicidade”.

Tal paradigma pode ser brevemente resumido pelo (a) princípio da disjunção, o qual tinha por objetivo separar o que estava unido para que pudesse ser compreendido de forma mais clara e profunda e (b) princípio da redução, isto é, coordenar o que estava separado em busca de unir o que é complexo a partir do mais simples.

Com o avanço da ciência moderna, partindo de suas descobertas e métodos de redução e disjunção, constatamos que somos parte de um universo não linear, não previsível, caótico e pluralista. A idéia de um mundo antes compreendido por partes, objetivo e determinista, regido por leis seguras que garantiam a ordem e o controle, está sendo superada pela necessidade de um olhar mais abrangente, que considere a complexidade dos seres vivos e das relações entre eles e o ambiente, gerando implicações e reformulações para as práticas educacionais.

O paradigma cartesiano-newtoniano garantiu o desenvolvimento da ciência moderna e dirigiu o modelo de pensar e fazer ciência, trazendo conseqüências para a educação no que se refere às concepções de aprender, ensinar, avaliar, planejar, memorizar e formar.

Segundo Capra (1982), o paradigma cartesiano-newtoniano, também chamado de racional e reducionista, que guiou o método científico até então, está estruturado em princípios dualistas, fragmentados, lineares e a-históricos.

Portanto, como um dos aspectos desse dualismo, temos a separação mente e corpo, espírito e matéria, razão e emoção, qualidade e quantidade, dentre outros dualismos que foram fortemente assimilados no estudo do corpo humano. Os princípios acima citados referentes à ciência moderna (redução e disjunção) ditaram e veicularam formas de interpretar a vida, o homem, a natureza, o

mundo, o modo de fazer ciência e os instrumentos de apreensão e validação da mesma.

No modelo científico moderno, o universo era concebido como um sistema mecânico que devia ser entendido por meio da descoberta de leis seguras, as quais, reduzidas à linguagem matemática, serviam para interpretação e compreensão da realidade.

No entanto, a “concepção cartesiana da natureza foi, além disso, estendida aos organismos vivos, considerados máquinas constituídos de peças separadas” (CAPRA, 1982, p.37). Dessa forma, o homem, como organismo vivo, tornava-se um objeto a ser estudado, como uma máquina que poderia ser decomposta em partes para ser conhecida e compreendida. Assim, da mesma maneira que aplicavam o estudo do universo, buscavam conhecer o ser humano.

A sociedade humana seria regida por leis naturais que atingiam o funcionamento da vida social, econômica, política e cultural de seus membros. Buscava-se identificar, na vida social, as mesmas relações e princípios com os quais os cientistas explicavam a vida natural. A própria sociedade seria concebida como um organismo constituído de partes integradas e coesas que funcionavam harmonicamente.

O questionamento da realidade, que era considerada como única, objetiva, regidas por leis seguras que promoviam ordem e sentido e que havia transformado o homem em objeto de estudo, começou a ser ameaçado no início do século XX pelos estudos da física quântica e os novos conceitos que dela advinham, como a descontinuidade, a não-separabilidade e o indeterminismo (NICOLESCU, 1999). A maneira lógica e linear de explicar o mundo começou a ser abalada, sendo anunciada a necessidade de uma nova compreensão e um novo paradigma que dessem suporte aos estudos científicos, segundo as descobertas de novas leis que se seguiam.

Diante desses estudos e da quebra das leis, as quais se tornaram dogmas nas ciências modernas, a chamada revolução quântica, ocorrida na física, questionou a existência de uma única realidade, trazendo, assim, novos conceitos. A partir desse fato, o homem que deseja fazer ciência necessita conviver com o incerto, a realidade de fenômenos aleatórios e a pluralidade complexa que vem tomando conta das demais áreas do conhecimento.

Sérgio (2005, p.37), ao expor tais fatos, comenta que:

A noção de caos deixava vexados os “repetidores da ciência normal”, pois que os empurravam a repensar tudo o que defendiam, com desaforada embófia. Os conceitos de probabilidade e irreversibilidade acentuavam os limites de sua ciência, diziam-lhes que tudo é tempo, que o universo é história, que uma concepção dualista do mundo não tem sentido (ou seja de um lado o mundo do ser humano com sua liberdade e do outro o da matéria com seu determinismo).

Para a ciência moderna, que se expressava em linguagem matemática, conhecer significava quantificar, medir e buscar ordem e organização do universo, sendo irrelevante aquilo que não podia ser mensurável e indeterminado.

As ciências exatas e a física, como representantes do modelo científico em questão, permitiram aos cientistas a crença de que os fenômenos complexos podiam ser entendidos, desde que reduzissem seus componentes básicos e estudasse a relação entre eles, sempre linearmente.

Porém, o que observamos a partir da quebra do átomo e com a descrição das leis físicas que regiam a realidade é o fato de que as interpretações científicas são apenas descrições limitadas e aproximadas da realidade.

Logo, a forma de fazer ciência que vigorava nos séculos XVII, XVIII e XIX foi, cada vez mais, mostrando suas limitações, exigindo, assim, novas concepções e premissas no trato com o conhecimento, além de rupturas com os modelos epistemológicos, os quais prediziam a objetividade, a neutralidade dos estudos e dos observadores, a universalidade e a ordem.

Atualmente, existe a necessidade não apenas de áreas que se preocupem com as partes, mas com o todo, não desconsiderando o estudo aprofundado das partes, mas reconhecendo que elas não dizem respeito ao todo complexo que é o ser humano e as relações que trava com o ambiente.

Portanto, quando pensamos em seres humanos divididos em corpo e mente pela tradição predominantemente cartesiana, reduzimos o ser complexo que é, “pois o ser humano é sempre mais do que o conhecimento científico possa dele dizer” (SÉRGIO, 2005, p.68).

Possuímos um equilíbrio dinâmico aberto às influências do meio, mantendo com ele trocas e experiências que permitem diferenciar-nos em maiores níveis de complexidade e estruturação orgânica. Isso possibilita ao homem modificar-se, organizar-se, recriar-se, diferentemente de outros organismos vivos e

animais definidos previamente, mais especializados e que apresentam menores níveis de complexidade em sua organização interna.

Avançar na idéia de mundo como sendo uma máquina, uma perfeita engrenagem implica destituir a física do topo de ciência base, deixando emergir a abordagem multidisciplinar, pela qual a comunicação com outras disciplinas torna-se essencial para descrever os diferentes níveis e aspectos da realidade, em que há indeterminismo, descontinuidade, instabilidade e pluralismo teórico.

As ciências, organizadas separadamente em seus estudos na tradição moderna, devem se inter-relacionar mais no paradigma complexo, buscando uma compreensão global, sem perder a especificidade da parte e do todo. A nova visão de realidade “baseia-se na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais” (CAPRA, 1982, p.259).

A superação de um paradigma mecanicista para outro, que Morin (1990) descreve como complexo, é necessidade em todas as áreas do conhecimento. Cabe dizer ainda que o pensamento complexo não afasta a incerteza ou a contradição. Os fenômenos aleatórios quando aparecem postulam que não se pode isolar os objetos uns dos outros e separar a fim de recriar, pois os elementos estão tecidos juntos para formar a realidade.

Morin (1990) baseia-se em novos conceitos e instrumentos teóricos que substituem o paradigma da disjunção e redução por um paradigma de conjunção e multidimensionalização que, segundo ele, permite a distinção ou associação, sem cair em partes estanques ou reducionismo.

Partindo disso, Morin contribui para compreendermos a complexidade, explicitando-a em três princípios fundamentais que, posteriormente, foram complementados por outros, mas os demais princípios não serão abordados aqui.

Um deles é o princípio da dialogicidade, que busca a associação de dimensões antagônicas, divergentes e complementares, com ordem e desordem na unidade dos seres vivos e do universo. Na busca por compreender e explicar a realidade, devemos utilizar duas lógicas até contraditórias e não apenas uma. Nas palavras de Morin (1990, p. 107):

A ordem e a desordem são dois inimigos: uma suprime a outra, mas ao mesmo tempo, em certos casos, colaboram e produzem organização e complexidade. O princípio dialógico permite-nos manter a dualidade no seio da unidade. Associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos.

A dialogicidade parte da premissa que a totalidade (macro) e a localidade (micro) não se sobrepõem uma sobre a outra. Há um diálogo entre elas, sendo assim, não devemos nos fechar em um dos dois pólos, pois isso seria limitar “a visão do todo”.

Outro princípio é chamado de recursão organizacional, em que o processo recursivo “é um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que os produziu” (MORIN, 1990, p. 108). Um exemplo utilizado pelo autor é a relação indivíduo e sociedade. A sociedade é o resultado das interações sociais produzidas no dia-dia ao longo dos anos, porém, age e interage sobre os elementos que a produziram. Ela produz efeito sobre as pessoas e as instituições, alterando-as também.

Esse princípio rompe com a idéia linear de causa e efeito, uma vez que o último retorna sobre o primeiro em um ciclo auto-organizador e produtor. A recursão admite que ocorrem retroações nos processos, onde, as partes que geram ações geram também conseqüências, estas conseqüências voltam-se para o todo e para as partes, alimentando suas próprias causas e promovendo novas interações, as quais, por sua vez, retroagem entre si em um ciclo perene.

Por último, temos o princípio holográfico. Esse preconiza que o menor ponto da imagem contém a informação da totalidade do objeto que representa, sendo que “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte” (MORIN, 1990, p. 108-9).

Como exemplo, citamos a célula, visto que em cada uma há a informação genética de todo o indivíduo, mas ainda não é o indivíduo todo. O princípio holográfico sustenta que a essência do todo está compondo cada uma de suas partes.

A visão sistêmica dos organismos vivos aponta que eles são compostos de inter-relação, ampliando, assim, as possibilidades de estudo e compreensão do meio circundante e do próprio homem, o qual não está fora deste

sistema, como se não fizesse parte dele ou como um observador que pode se distanciar e apenas contemplar de maneira neutra.

A ciência moderna resiste à concepção sistêmica e complexa, dado que exige da ciência tradicional uma nova postura na forma de avaliar dados quantitativos ou qualitativos, pois a nova visão está fundamentada na interdependência e na inter-relação. Isso implica modificações nos conceitos da ciência moderna, em uma reavaliação de seus dualismos, certezas e premissas, sobre as quais tem conquistado resultados.

O progresso científico, iniciado pela ciência clássica moderna, avançou, tendo sua base nos níveis de quantificação e especialização, em que o conhecer significava dividir, classificar e medir para, então, explicar. Ainda que tenha mostrado grandes descobertas, tais bases não dão conta da explicação complexa e, por isso, vêm sendo refutada por apresentar limites.

A influência do pensamento cartesiano-newtoniano, o qual apresentava o modelo científico como único que permite a compreensão do universo, fundamentou o nascimento e desenvolvimento de diversas áreas do saber, das chamadas disciplinas. Uma das disciplinas que o paradigma racional fundamentou em seu surgimento e estipulando a ciência de base é a chamada Educação Física.

Assim sendo, a Educação Física, nascida no fim do século XVIII, traz consigo os dualismos e todos outros princípios que nortearam o paradigma da simplicidade, conforme designou Morin (1990).

Um desses dualismos, a ser destacado com grandes resquícios ainda hoje, é a concepção de homem dividido em corpo e mente. Os estudos realizados por biólogos, psicólogos e médicos partiram da redução do organismo vivo em partes iguais a de uma máquina, uma vez que a organização dos seres vivos assemelhava-se a uma máquina, desconsiderando, nesse caso, a complexidade humana (SÉRGIO, 1996).

É possível perceber a grande influência do modelo científico na concepção, no estudo e na sistematização de uma determinada área, já que a decomposição e fragmentação atrelavam-se à ciência e à maneira de conceber o mundo.

A concepção dualista (*res extensa*, *res cogitans*) prioriza o racional, sendo a mente a estrutura que conhece, que está em processo ativo e o corpo sempre servo da mente, sua mera extensão, fragmentado e objeto passivo.

Dessa forma, no ensino da Educação Física, ainda hoje é difícil superar a visão de corpo e mente separados quando nos deparamos com linguagem de uso de expressões que limitam e insinuam as aulas com professores cuidando apenas do aspecto físico.

O físico, na ciência moderna, era estudado apenas na sua parte e o movimento do corpo representava o movimento biológico mecânico e observável. O corpo era estudado e entendido sob a ótica da justaposição dos órgãos, dos sistemas (respiratório, circulatório, digestivo, que juntos formavam o corpo humano). Por isso, tal movimento era igual em todos os seres humanos, já que possuíam os mesmos músculos e sistemas. O movimento que a Educação Física deveria desenvolver em suas aulas era o de cunho biológico, que iria tornar o homem mais hábil, forte, higiênico, moral, produtivo. Enfim, torna-lo aquilo que a sociedade hegemônica preconizava a fim de garantir sua sobrevivência.

Dizemos que a Educação Física “pretendia” desenvolver o movimento em suas partes, porque sabemos que o movimento humano, embora estudado pela ciência clássica de forma fragmentado e, nas aulas, treinado de forma mecânica, nunca compareceu a uma aula como movimento de um homem dividido. O ser humano esteve sempre presente nas aulas com tudo o que lhe é peculiar, nunca fragmentado.

Logo, o movimento que se treinava em aulas não esteve separado, sem sua relação inerente com todas as partes, as partes com o todo, o todo com cultura, a história da época, a política, a ação ética e moral, o sentimento, o desejo, a dor, a submissão, a alegria, os planos, ou seja, com a exterioridade visível e a subjetividade não tão visível que se manifesta no ato de movimentar-se.

Um dos estudos na área de biologia que acrescentou e, em parte, fundamentou a trajetória de mudança do paradigma moderno para o complexo é representado pelos estudos de Maturana e Varela (1995), com a teoria da autopoiesis.

Tal teoria busca entender a organização dos seres vivos e postula que, de modo sucinto, os organismos vivos (vegetais, animais e humanos) são

sistemas autopoieticos e auto-organizadores, sendo que cada ser vivo possui uma constância de organização dos sistemas que o compõem.

Nesse pressuposto, não há sistemas no organismo vivo em equilíbrio estático, pelo contrário, há um constante movimento de troca e auto-organização que implica o “ato de conhecer” por parte do organismo. Ao assimilar e se auto-organizar, está pressuposto o ato de conhecer, dado que o processo de auto-organização somente acontece na relação com o meio e com outros organismos. Portanto, o ser vivo organiza-se de forma autônoma e, ao mesmo tempo, dependente, reestruturando a si próprio em co-relação com o meio.

Verificamos, então, que os organismos vivos funcionam de maneira muito diferente das máquinas. Estão em contínua troca com seu meio a fim de permanecerem vivos. Enquanto sistemas abertos, os organismos vivos consistem em uma teia, em que quanto mais o ecossistema é estudado, mais se tem certeza de que, para o estabelecimento de vínculos, é a cooperação que tem valor e está presente, uma vez que “a maioria das relações entre organismos vivos são essencialmente cooperativas, formando estruturas com diferentes níveis de complexidade” (CAPRA, 1982, p. 273).

Nesse sentido, os seres vivos apresentam uma dinamicidade antes não descoberta e não aprofundada. A ciência está em processo, surgindo dados que revolucionam aquilo que fora validado cientificamente. Portanto, em relação à ciência a “noção de processo é avessa à linearidade, precisamente porque envolve a fortiori certo grau de indecidibilidade, onde se insere a inovação” (ORO, 1999, p.255).

Além disso, quando olhamos para nós mesmos, para os outros e para as relações que construímos, percebemos que o ser humano não é apenas o que a fisiologia, a biologia e a psicologia explicam, tampouco, o físico, que é treinado e desenvolvido. O corpo, ao agir, falar, andar, pensar, reagir e sentir é a materialização da intencionalidade humana.

Avaliamos, portanto, que o estudo do movimento humano por meio da ciência tradicional, organizado pelas ciências naturais, opera as partes de forma analítica e não estuda complexidades organizadas, evidenciando a noção de consistência e eficiência insuficientes desse paradigma, face à questão do movimento humano (ORO, 1999).

Verificamos que o pensamento ocidental, com a interpretação cartesiana no estudo e investigação do corpo, quando separamos as partes para observar, interpretar e validar os experimentos, colocou o sentido de ordem e de razão absoluta, deixando à parte a desordem e o sujeito emocional.

Entretanto, com os estudos da física e da biologia, anunciaram-se novos conceitos sobre a relação causa e efeito, matéria e objeto, sendo o universo interpretado não mais como partes, mas como um todo dinâmico e inter-relacionado.

A reconfiguração de dados científicos e a in(certeza) de que preza o paradigma complexo são fatos que não podem ser pensados dissociados da Educação e, propriamente, da Educação Física, pois essa assimila os conceitos decorrentes do modelo científico vigente, apropriando os seus dados e a forma de produção desses, levando à escola, em menor grau, seus conceitos e pesquisas sobre o ato de conhecer, aprender, ensinar e movimentar-se.

Faz-se necessário estudar e compreender a influência do paradigma racional e reducionista e a mudança paradigmática quando queremos pensar sobre o modo de produzir e difundir o conhecimento dentro da área de Educação Física (enquanto extensão do modo de produção mais amplo), além de seu desenvolvimento dentro da sociedade e da escola, sua legitimação e suas limitações enquanto atrelada ao físico somente.

Baseado em tal linha de pensamento, é que se refere a proposta de Manuel Sérgio, autor que também questiona não a ciência, mas o modo científico de estudar o movimento, de conceber o homem, inserindo conceitos fundamentais na forma de vivenciar o mundo, já anunciados pelo paradigma complexo.

Sérgio (1996), filósofo português, aponta um corte epistemológico e propõe a Motricidade Humana como ciência base. Escreve sobre a emergência de um novo paradigma, uma nova forma de ver o homem, de fazer ciência e pensar complexamente ao abordar as dimensões humanas.

No contexto da Motricidade Humana, ressalta-se não mais o movimento humano, de cunho biológico, o qual a Educação Física buscava fundamentar seus estudos a partir das ciências naturais e encontrar respaldo para desenvolver a prática escolar. A Motricidade que aqui se fala concede atenção em seus pressupostos epistemológicos ao homem em movimento, ao ser completo em todas as dimensões, que, pela práxis, manifesta um agir que é intencional e que representa em seu movimentar-se a manifestação em sua unidade, seu desejo de

crescer, expandir-se e ir além de sua condição atual para realizar planos e anseios, rumo ao próprio crescimento.

Logo, deve ser esclarecido que a mudança proposta, a qual enfatiza o homem em movimento, representa, nos estudos da Motricidade Humana, uma mudança na compreensão de mundo, sociedade, homem, mulher e escola, decorrentes de uma nova visão de ciência, que se pauta no pensamento complexo. Representa, portanto, um salto qualitativo, trazendo, conseqüentemente, uma nova linguagem, ou seja, termos que se ajustam a uma matriz teórica própria da área de conhecimento.

O movimento humano, que as ginásticas européias buscavam o aprimoramento, era o que viria a se constituir a Educação Física – um movimento mecânico, estudado em suas partes pela biologia, biomecânica e fisiologia, com suas raízes cartesianas. Movimento esse que poderia ser medido, melhorado, comparado e avaliado objetivamente. A partir desse conceito e estudo do movimento humano, as primeiras idéias de Educação Física organizaram-se e se reproduziram.

Pereira (2006) esclarece, ao descrever sobre as especificidades das ginásticas no mundo europeu (Jahn na Alemanha e Ling na Suécia), a influência da ideologia racional que buscava a eficiência do movimento, além de corpos treinados de acordo com as leis orgânicas propostas pelos estudos das partes desses corpos. Isso trouxe a concepção de homem fragmentado e corpo-instrumento, sendo a razão que prevalecia. Nesse sentido,

O racionalismo foi a grande referência e influenciou os procedimentos protagonistas que se empenharam na ordenação e sistematização deste conhecimento, traduzidos nos conceitos e princípios que deram orientação ao saber teórico e ao fazer-prático (PEREIRA, 2006, p.67).

Ao pesquisarmos sobre a história da Educação Física, constatamos que surgiu em função dos interesses de uma elite, da classe burguesa, dentro do modelo científico moderno. Tal classe pretendia um novo homem, forte, ágil, saudável, sem males, uma vez que despontava o nascimento do capitalismo. Os exercícios físicos tinham um papel significativo e eficaz para treinar um homem forte e saudável, sendo que a força física representava a força de trabalho vendida pela maioria da população para obter sua sobrevivência (SOARES, 1992; 1994).

Os exercícios físicos e outras manifestações da cultura corporal, como ginásticas, danças e equitação, correspondem às características da sociedade burguesa do século XVIII na Europa e constituíam o que chamamos hoje de Educação Física, sendo ensinados na escola com vistas à construção e consolidação de uma nova sociedade.

Portanto, mediante esse contexto europeu, os exercícios físicos foram correlacionados à idéia de que cuidar do corpo era cuidar da nova sociedade. A formação de hábitos saudáveis era uma necessidade de prevenção para os males. As ações que se direcionavam à formação de hábitos saudáveis e desenvolvimento do físico foram se consolidando, tendo como fomento os interesses da classe burguesa.

Os currículos escolares apresentavam as ginásticas que foram adaptadas com métodos que se adequassem à área escolar, tendo como referencial científico o saber oriundo das ciências biológicas, as quais validavam o conteúdo, ganhando respeito na sociedade (SOARES, 1994).

Portanto, o médico higienista era uma figura importante no desenvolvimento do conteúdo da Educação Física escolar. As aulas eram desenvolvidas com disciplina, rigidez e respeito à autoridade, além de comandos que foram incorporados nas práticas da Educação Física.

Com efeito, no Brasil, a influência médica e militar prevaleceu no início do desenvolvimento da Educação Física (SOARES, 1992), marcando os métodos ginásticos e a Instituição Militar. A Educação Física brasileira objetivava também construir corpos saudáveis disciplinados, visando um ajuste às idéias de produtividade, ordem e progresso, principalmente na época da ditadura do Estado Novo, em que os instrutores formados na instituição militar eram os profissionais de Educação Física. Dessa forma, o professor era o instrutor e o aluno o recruta.

À Educação Física cabia treinar o físico, por meio dos exercícios sistematizados e a obtenção de hábitos saudáveis. É importante destacar que a formação moral e cívica também era objeto de formação nas aulas, com respeito aos professores e a formação de hábitos comportamentais.

Após a Segunda Guerra, surgiram diferentes tendências para a Educação Física na escola, cada uma contendo suas peculiaridades e um projeto de homem e sociedade, que se concretizavam com ênfases em diferentes conteúdos e estratégias metodológicas. Manifestava-se em abordagens diversas que ora se

aproximavam de uma prática tradicional militarista, ora se distanciava de tal aspecto, procurando desenvolver outras aptidões físicas.

Bracht (1999), Darido (1998), Soares (1992) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) destacam essas abordagens ao descrever as tendências da Educação Física escolar brasileira.

Já na década de 1970, predominou a influência do esporte, trazendo para a escola os princípios de rendimento atlético desportivo, competição, comparação e regulamentação. Assim, o professor assumiu características de um treinador e o aluno de um atleta.

A pedagogia tecnicista foi difundida com seus princípios identificados também pela esportivização que tomava conta do momento, com idéias de racionalização de meios, busca pela eficiência, regras desportivas codificadas e divisão das turmas por sexo.

Nas décadas de 1970 e 1980, percebemos a ampliação de discussões a respeito da função da Educação Física na escola, questionando a ênfase esportivista e o desenvolvimento de aptidão física voltado para a saúde. Alguns profissionais, como cita Bracht (1999), estudavam e retornavam de seus cursos de pós-graduação, realizados fora do Brasil, com novas idéias educacionais.

Além disso, temos autores como Medina (1986), Castellani Filho (1988) e outros professores que reuniram seus estudos em um livro (SOARES, 1992) e buscaram denunciar a prática elitista e dualista que vigorava na escola.

Como exemplo da necessidade de mudança na Educação Física, segundo Medina (1986), era necessário que os profissionais reconhecessem que, apesar da Educação Física ser essencialmente prática e lidar com ações corporais observáveis, não devia se apegar ao desenvolvimento motor, enquanto movimentos fortes e precisos. Devia transcender esse tipo de idéia com vistas ao rendimento para uma concepção de desenvolvimento integral de homem e mulher.

De acordo com novos embates e discussões, ampliou-se o quadro teórico e surgiram algumas propostas, como a construtivista (João Batista Freire), a crítico superadora (Coletivo de Autores), a crítico emancipatória (Eleonor Kunz) e a abordagem sistêmica (Mauro Betti), que propunham conteúdos e meios pelos quais a Educação Física escolar pudesse promover outras dimensões do ser humano, reconhecendo que ao se falar em educação, não há neutralidade na formação.

Desse modo, educar o quê? Para quê? Para quem? Educar para que tipo de sociedade e de cidadão? Essas são algumas perguntas que começaram a surgir e propor abordagens críticas para a Educação Física na escola.

“A educação física necessitava participar do processo de formação do “homem crítico”, do qual era imprescindível questionar o suporte teórico, dominado pelas ciências biológicas, na perspectiva da aptidão física e do esporte” (PALMA et al, 2008). Refletir sobre tais questões implica reconhecer não apenas o movimento do homem, mas também olhar o sujeito – ser pensante, histórico, biológico, social e afetivo – interpenetrado na realidade da aula.

Esse reconhecimento do homem que se movimenta, partindo da necessidade de unir as partes que se pensavam separadas nas aulas e olhar o sujeito em sua complexidade, infere uma mudança paradigmática e, como tal, exige ação, reflexão, compromisso, reavaliação de valores, atitudes, reformulações de concepções sobre movimento, rendimento, competição, homem, mulher, cultura e tudo que envolve o movimentar-se que ocorre nas aulas.

A Educação Física adentrou no século XXI buscando superar o paradigma da simplicidade rumo ao da complexidade, superar os reducionismos com pesquisas separadas em teoria e prática e superar a dicotomia corpo sensível e inteligível e tantos outros resquícios da ciência moderna.

Freire (1991), ao denunciar o dualismo que rege o entendimento de Educação Física, escreve que o que torna uno o corpo é seu caráter sistêmico, no qual as partes não se confundem, mas se integram para existir. Ressalta que “nada compreenderemos sempre que tentarmos compreender a parte isolada do todo. Nada compreenderemos sempre que tentarmos compreender o todo isolado das partes” (FREIRE, 1991, p.61).

O corte epistemológico já foi anunciado e a necessidade de uma ciência que considere a complexidade da vida é reconhecida. Na Educação Física, tal corte também já fora anunciado por Manuel Sérgio (1996, 2005). Diante disso, surge a pergunta: como pensar, conceber e materializar a Educação Física presente no contexto de um novo paradigma?

Refletir sobre a contribuição dessa área para construir um projeto de homem e de sociedade, considerando todas as dimensões nas aulas, é um desafio que exige uma reformulação paradigmática. Dentre disso, algumas questões ainda estão sendo e devem ser centro de discussões na área de Educação Física como a

necessidade de um projeto político pedagógico que insira a apropriação da realidade social de forma crítica, o conhecimento de que trata a educação física para que os indivíduos compreendam sua realidade e atue sobre ela, a necessidade de se avançar a legalidade já conquistada, que se limite a proposição, regulação e controle das atividade motoras (PALMA et al, 2008).

Ao apresentar a Ciência da Motricidade Humana, o autor aponta a necessidade de um corte epistemológico na forma de apreender a vida e o conhecimento, bem como o conhecimento sobre a Educação Física. Nesses termos, Sergio (2005) propõe que se substitua o termo Educação Física por Educação Motora, salientando a importância de algumas rupturas, não apenas lingüísticas, ainda que considere que os limites da linguagem representam os limites da concepção e apreensão do mundo.

A primeira ruptura, segundo Sérgio (2005), relaciona-se com o ser humano e seu dever de conquistar e manipular a natureza. É uma ruptura em relação a um crescimento apenas técnico e científico, sem espaço para as razões subjetivas e para as emoções. Também é uma ruptura em relação a um conhecimento fracionado e separado em disciplinas científicas fechadas em si mesmas, com níveis hierárquicos e domínio do quantitativo e do físico, eliminado aquilo que é não-mensurável, não biológico e não palpável. Percebemos que se faz necessária a comunicação entre as ciências ditas naturais e as humanas na construção desse novo paradigma.

A Motricidade Humana supõe, portanto, uma visão sistêmica de homem não fragmentado, que considera a natureza, a cultura, o corpo e a mente, sendo que nenhum desses é colocado em posição de superioridade em detrimento do outro.

Agrega-se a isso, a referência de um ser não acabado e carente, que busca transcender, estar aberto ao diálogo com outros e com o mundo por meio de uma intencionalidade operante, que é o agir visando um fim, um projeto de vida.

Enfim, conceber a Educação Física tendo como referência os estudos da Motricidade Humana e com um objeto de estudo definido, requer enxergar o ser humano no paradigma da unidade e complexidade, no qual se deve avançar em relação ao tradicional e ao racional, exposto pelo paradigma simplista.

Pressupõe-se, evidentemente, o rompimento com a idéia de linearidade (causa e efeito), de ordem, de primazia do intelecto sobre o emocional,

referendada, até então, pela ciência moderna. O relevante é tecerem juntas na formação do homem a ordem e a desordem, o progresso e o regresso, o biológico, o sensível e o inteligível.

Na Motricidade Humana, nas palavras de Freire (1991, p. 63), encontram-se o sensível e o inteligível em integração, representando uma ação humana em que são afirmadas a história e a cultura do homem, já que:

Descrever o homem se movimentando é descrever sua inteligência. Descrevê-lo em ato é descrever seus sentimentos, e assim por diante. Descrever a motricidade é descrever um sistema em funcionamento. Trata-se na verdade, de descrever a única realidade visível do ser humano.

De fato, enquanto pensamos em motricidade, devemos nos remeter à idéia de movimento, o qual, por ser visível, tem nele contido uma dimensão não visível. A motricidade do ser age com intenções, sentimentos e imaginações enquanto manifestação viva da corporeidade. Assim sendo, o movimento não é e não pode ser igual em todos os seres humanos.

Um ser prático, que diferentemente dos demais animais, não é especializado e possui dentro e em volta de si maiores possibilidades de viver, criar e desenvolver. Por não ser acabado, encontra diante de si escolhas que tenham sentido e significado em sua existência. Ao se movimentar, supera suas carências e faltas, cria cultura, a adapta, sempre agindo. Por ser prático, criativo e em busca de seus anseios, atinge um mundo de possibilidades que outros animais não possuem.

É inserido nesse contexto de transição e concretização do paradigma sistêmico que pretendemos descrever o ensino da Educação Física na escola, reconfigurando as temáticas corporais que se apresentam na instituição.

Ao depararmos com os princípios desse paradigma, como o de interdependência, não-separabilidade, auto-organização e incerteza, fica patente a necessidade de outros debates, estudos e pesquisas como os que já vêm sendo realizado, como o de Pereira (2007), Palma e Palma (2005), Palma et al (2008) Tojal (2004), além dos escritos de Freire (1991) e Medina (1986), que procuraram ampliar as referências voltadas para a complexidade do ser humano.

4.1 A Motricidade Humana e o Ensino da Educação Física: Perspectivas Para a Formação da Personalidade Ética

Conforme já anunciado, o homem, ao se relacionar com o meio, age. Esse agir, para Sérgio (1996), é o sentido do ser. Ao agir, o homem é doador de sentido em relação ao mundo que o rodeia. Dessa forma, não podemos ignorar a subjetividade na construção das relações humanas e do próprio ser humano, pois a motricidade supõe a intencionalidade.

Quando pensamos em Educação e também em Educação Física, fica exposta a presença da subjetividade por trás e entre as carteiras, quadras e bibliotecas. Para Sérgio (1996, p.98), “separar no homem o físico da pessoa significa dizer que, na ação, o ser humano não realiza todas as suas potencialidades e só algumas”.

Como complemento da idéia acima, tem-se que “o ser humano, ninguém o conhece na sua pura subjetividade, mas através de sua relação com os outros, com a transcendência e com o movimento intencional da transcendência” (SÉRGIO, 2003, p.24).

Podemos dizer, então, que esse movimento, ao ser vivido com sentido e significado, faz parte do ser que cria e recria essa prática, repassando às futuras gerações um processo de sistematização, conservação, transformação e valorização, que o permite viver e entender a realidade.

Dessa forma, ao agir, o homem conhece-se e reconhece o meio circundante. Tal conhecimento não se reduz ao ato físico ou apenas ao cognitivo do ser humano, anteriormente ditado pela ciência moderna, que reduzia o ato de conhecer ao puramente intelecto, sendo o conhecimento considerado a cópia da realidade reproduzida pela mente.

Todavia, como bem expõe Morin (1999, p.33), o ato de conhecer “é, ao mesmo tempo, biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico, ele não pode dissociar-se da vida humana e das relações sociais”.

Assim sendo, o conhecimento não ocorre no ser humano de forma compartimentalizada e independente. A perspectiva do ensino pautada na Ciência da Motricidade Humana relaciona-se à compreensão e explicação do movimento

intencional da transcendência, visto que o ser humano distingue-se pelo ato de superação ou criação.

Logo, não há educação de físicos mecanizados, nem estratégias técnicas ou, ainda, professores que tentam homogeneizar o discente de acordo com padrões da mídia, do esporte ou de outra fonte de poder.

A Educação Física, quando pensamos em ensino na área escolar, não representa uma cópia da realidade, já que não há transmissão de idéias e movimentos fixos. Ainda assim, toda cópia é realizada por sujeitos únicos, diferenciados em sua personalidade e história, que estão em diferentes condições de saúde, alimentação, estados afetivos e psicológicos, experiências diversificadas de infância e adolescência, além de particularidades incontornáveis e, muitas vezes, irreconhecíveis pelos docentes.

Nesse sentido, vale destacar um comentário de Demo (2002) sobre a aprendizagem:

Transmitir nunca é apenas reproduzir, até porque isso é impossível em máquinas que deveriam apenas reproduzir, como é a máquina xerox: a cópia depende da tecnologia da máquina, das condições de luz, da tinta, das condições do original e inúmeros outros detalhes que seria impraticável controlar. Toda cópia é pelos menos em parte, também reconstrução (p.125).

Nesse âmbito, tecer considerações sobre o ensino da Educação Física a partir dos princípios da Motricidade Humana é pensar em rompimentos com o tradicional, vislumbrando o global, o ato de aprender nas relações, reconhecer e conhecer o outro, aprender com e nas diferenças e também aprender com atos realizados por sujeitos únicos. Isso leva ao entendimento de que um movimento é irrepetível pelo mesmo sujeito, e está em estágio de reconstrução .

A aprendizagem, no sistema multidisciplinar e complexo não se reduz ao instrucionismo, uma vez que:

Cada indivíduo é, ao mesmo tempo, igual e diferente. É igual, porque na linhagem biológica, é apenas um membro a mais dentro de sua identidade dinâmica. É diferente, porque desenvolve personalidade própria irrepetível. Os modos de ser e, sobretudo, de vir a ser são sempre muito similares e muito diferentes (DEMO, 2002, p.135).

A Motricidade Humana, enquanto um novo paradigma do ser e do saber, não terá espaços em aulas que ainda priorizam o fim último de que todos são iguais em seus comportamentos observáveis. Também isso não acontecerá com professores que tenham o senso de autoritarismo, não estabeleçam o diálogo com outras fontes de saber, fecham-se para a dinamicidade da atualidade, negam o incerto e o não formalizável e não estejam abertos para a ordem e desordem presente no contexto educativo.

Prender-se a modelos de movimentos, tabelas fixas comparativas, alcance de performance, conteúdos desprovidos de sentido para o aluno, os quais deixam a dimensão do ser de lado, como seus valores e atitudes, é empobrecer aquilo que pode ser emancipador, a partir do momento que contribui para formar sujeitos autônomos.

Como Pereira (2006, p.196) muito bem expressa, tal tipo de postura que prioriza o movimento estereotipado limita possibilidades:

o ser humano, reduzido a uma coisa que imita e copia, traduz-se em uma precariedade da existência. E o movimento, quando é realizado com um fim em si mesmo e sem significação, torna-se um movimento morto, privado de vida e de comunicação, desprovido de intencionalidade, assim o corpo fica reduzido à condição de objeto.

A motricidade aqui postulada traz em si mesma a dimensão comunicativa e criativa do ser humano e possui significado. Além disso, é realizada por sujeitos inteiros, únicos, não objetos, não divididos em mente que aprende e corpo que executa, mas homens em sua totalidade, que antecipam e imaginam suas ações, agem, reagem, compreendem suas ações, sendo capazes de transcender, emancipar-se e alçar vôos mais altos.

Partindo da constatação do ser humano-agente, não acabado, não especializado e carente em busca de sentido e significado, reconhecemos que é a Motricidade Humana que materializa e dá forma ao projeto do homem, bem como seus anseios, planos e necessidade de realização. Enquanto ser que anseia, sonha com projetos e com a auto-superação e avança em seus limites, o ser humano conhece a si mesmo e ao mundo, no agir. Sua abertura para o novo, para aquilo que não possui e que busca perpassa pela motricidade humana.

Vale lembrar das palavras de Freire (1991, p.26): “pela corporeidade existimos; pela motricidade nos humanizamos. A motricidade não é movimento

qualquer, é expressão humana”. Assim sendo, a expressão humana é carregada de intenção em cada ação, não é um movimento rumo ao nada, mas em direção a um projeto.

Diante da emergência de novo paradigma, que comporte um pensamento complexo, não estuda, nem ensina, nem compreende o sujeito por suas partes, mas busca entender a inserção desse ser na natureza, na vida, na sociedade, na política, na cultura e nas relações com outros que primam por escolhas éticas e morais.

Novamente, remetemo-nos à proposta da presente pesquisa, a qual visa pensar em aulas de Educação Física que, ao utilizar os princípios da Motricidade Humana, potencialize inter-relações com outros indivíduos, trabalhando questões de ordem ética e moral, bem como habilidades no trato com outros que promovam a autonomia. Essa se constrói a partir do outro e com ele, em dependência de conhecimentos já construídos.

Defendemos que a partir dos pressupostos epistemológicos prezados pela ciência da Motricidade Humana é que poderemos redimensionar a área da Educação Física na escola, além de favorecer a construção de relações autônomas docentes e discentes.

A Motricidade Humana concebe o homem em todas as suas dimensões, tendo como princípios a capacidade e a necessidade do homem em transcender-se, superar-se e realizar planos, não se limitando a uma superação apenas física ou intelectual, uma vez que não enfatiza os aspectos biológicos em detrimento dos cognitivos, ou vice-versa. É necessário superar-se enquanto homem em todas as dimensões em que não fiquem à parte as normas e os valores e, por isso, humanizar-se.

A Motricidade preza pela criatividade, pela expressão do movimento que conduz à compreensão e transformação da realidade, construção de posições críticas da cidadania, de relações éticas, da coletividade, da solidariedade e do respeito a si e aos outros. Dessa forma, a autonomia e a construção de personalidade ética podem ser concebidas, já que não é possível pensar em termos de criatividade na Educação Física oferecendo modelos fixos e acabados, mas sim espaços onde se priorize a contribuição do olhar e da criação singular do outro, da valorização da riqueza da diferença que outros seres humanos trazem para as relações.

É pela e na Motricidade Humana que se vislumbram a solidariedade e o respeito, pois permite celebrar acertos e vitórias, sem precisar humilhar o outro ou usá-lo. A superação do olhar egocêntrico e individualista para pensar em cooperação, em ações coletivas, grupais, em alcançar metas juntos, propondo e cedendo configura-se como essencial para a formação ética, além de considerar o outro, solidarizar-se em termos de divisão de recursos humanos e físicos, na falta de materiais, aceitando o próximo como pessoa de mesmos direitos e deveres.

Nesse sentido, deve haver espaço para o auto-respeito, o qual preza pelos limites próprios e alheios, durante a realização de qualquer gesto, brincadeira ou expressão corporal. É mister a consciência crítica que não fica alienada a modelos prescritos, os quais ditam normas sobre a vida, corpo, comportamento, educação e a beleza.

A autonomia moral que desejamos pode ser desenvolvida, pois não negocia os valores morais em detrimento de modelos veiculados, sejam valores de beleza ou de felicidade, oferecidos pela mídia. Ela pressupõe a capacidade de pensar em meios de ser saudável, mas não de ser formatada pelos ditames dos outros, por modismos.

O estudo da manifestação das expressões corporais intencionais potencializa a capacidade de percepção de si, do outro e do mundo que o cerca. Nesse sentido, levantamos alguns princípios da Motricidade que fundamentam e culminam juntamente com a construção de uma personalidade ética, em que, para agir coerentemente com meus valores, é necessário ter a percepção de si próprio, além de conhecer e estabelecer meus valores, bem como o que irá reger e me conduzir na vida. Tal processo é realizado em construção com outros.

A autonomia moral remete-nos aos princípios de auto-regulação. Porém, essa não exclui a coletividade, pensar no próximo, sentir empatias e antipatias, ter a capacidade de orientar-se por outros pontos de vista que não o próprio, colocar-se no lugar do outro. Ela infere a capacidade de abstrair e refletir sobre diferentes possibilidades, antes de agir.

Assim, a Educação Física pautada pela Motricidade Humana, procura romper com a alienação, com a domesticação e com movimentos não conscientes para agradar o outro, ou seja, movimentos heterônomos, os quais são realizados de forma mecânica devido a um julgamento alheio, dirigido ao fim de uma

nota ou comparação. Ela busca movimentar-se em direção à autonomia, criatividade, liberdade, solidariedade, criticidade, consciência e realização.

Não negamos movimentos culturalmente construídos, distinguidos pela precisão, rigidez e sistematização, tampouco negamos a aprendizagem de certas habilidades corporais, procurando cair no relativismo e ignorando as diferentes formas de cultura produzidas pelo homem.

Todavia, defendemos a necessidade de cada indivíduo apropriar-se da consciência única e criativa de seu movimentar para ser mais, dado que as ações docentes devem favorecer a compreensão do aluno de sua motricidade (PALMA et al, 2008). Isso não ocorre na alienação da repetição, na formatação das expressões corporais ou na comparação do movimento julgado de acordo com um código externo construído por outros.

Toda e qualquer manifestação corporal que está presente na vida do ser são complexas, são mediadas, concretizadas e manifestam as operações motoras. Estas operações motoras são definidas como a interação entre o fazer, o saber-fazer, os seus efeitos e relações e coordenações realizadas por aquele que faz o movimento. Cabe a Educação Física escolarizada contribuir para a construção das operações motoras da criança, possibilitando que ela se expresse em qualquer dimensão (PALMA E PALMA, 2005).

Referendamos que é na Motricidade Humana, portanto, que oferece subsídios para expressão de todas as dimensões humanas, em que a autonomia e a consideração de uma personalidade ética encontram princípios epistemológicos e ontológicos para se desenvolver, visto que a subjetividade humana.

Desse modo, tendo como referência a Ciência da Motricidade Humana na Educação Física, estudamos os jogos, as lutas, as danças, os esportes e a ginástica como frutos de construções sociais da intencionalidade do homem com o meio, não ressaltando o físico somente em ação, nem o biológico, mas a atenção recai sobre o movimento intencional, como corpo em ato, em movimento intencional para com o mundo e com os outros. Nesse movimento de mudança, encontramos as opções éticas e políticas que tornam nossas ações mais humanas.

A Educação Física, enquanto matéria escolar, possui a responsabilidade de tratar de maneira didática o movimento culturalmente construído, não como padrão motor codificado, mas possibilitando às pessoas de todas as faixas etárias a reflexão sobre sua corporeidade, o que favorece a tomada

de consciência sobre seu corpo, percebendo-o como possível e em movimento (PALMA e PALMA, 2005).

Nesse sentido, postulamos que a legitimidade da área de Educação Física está intimamente relacionada com uma nova visão do ser, do fazer e do saber, pois, mediante tal concepção, a operação motora é compreendida como um comportamento em constante construção. Segundo Palma e Palma (2006, p.4):

as ações motoras, enquanto operações, não são estruturas de conhecimento rígidas, idênticas a todos seres humanos. Elas são, pela sua complexidade, indeterminadas e continuam sempre a serem construídas no/pelo e com o ser humano. A operação motora, ao mesmo tempo em que constrói é também construída, numa constante relação dialética com o meio.

Portanto, ao reconhecer que as estruturas não são rígidas nem idênticas, salientamos que tanto a subjetividade quanto a objetividade são construções da própria pessoa, fato que o sujeito constitui-se constituindo o mundo (BECKER, 2003).

Dentro desse pressuposto, reconhecemos que cada sujeito, apesar das diferenças de vivências corporais, diferenças biológicas, sociais e culturais, possui as mesmas possibilidades de construir sua motricidade. Essa deverá ser compreendida e vivida pelos sujeitos em interação. Nas interações ocorrem as discordâncias e os conflitos, os quais não podem ser negados enquanto possibilidades formativas, pois promove compreensão de si e do outro.

A superação cartesiana no ensino da disciplina escolar que escrevemos implica o reconhecimento de que não há educadores de físicos, mas de homens em movimento intencional para a transcendência. Tal fato exige um pensamento complexo e o reconhecimento de que a concepção de natureza, governada por leis matemáticas, e a transposição do modelo cartesiano de fazer ciência nas ciências humanas, além da aplicação dos princípios da fragmentação no estudo da sociedade humana já não é capaz de explicar aquilo que não é dividido e fragmentado, como o ser humano, suas relações com os outros, com a natureza e consigo mesmo.

Segundo Sérgio (2005), dada a complexidade real do ser humano, apenas um pensamento complexo poderá explicá-lo e compreendê-lo. Um pensamento de superação a divisão e a hierarquia das partes e das ciências dos

saberes curriculares. Um pensamento que comporte e abranja os princípios do paradigma da complexidade, “onde a certeza e a incerteza, o particular e o global, o todo e as partes, a ordem e a desordem encontram-se integrais e superadas” (SÉRGIO, 1999, p.218).

Convém salientar que a concretização de intervenções, que consolidem as rupturas anunciadas e almejadas, pretende potencializar a formação humana. Neste meio, devemos reconhecer que a Educação Física, pautada na Ciência da Motricidade Humana, reconhece o desporto, a dança a ergonomia e a habilitação em um convite ou apelo para que a motricidade humana constitua-se rumo à construção da liberdade e da igualdade, na promoção de um mundo mais justo e fraterno (SÉRGIO, 2007).

Falar, então, de um movimento em direção a um projeto, rumo à construção de valores acima pretendidos é explanar sobre um movimento direcionado a um projeto de ser humano no plano ético. Para isso, ao ensinar e aprender, devemos reconhecer que a ação humana é para fazermos um mundo melhor. A tomada de consciência sobre a corporeidade e outros aspectos deve servir de referência na construção de valores humanos morais e de uma personalidade ética.

Com isso, não há como falar de motricidade sem falar de opções éticas, de quais valores estão sendo agregados a imagem de si mesmo, problematizar sobre os valores veiculados pela sociedade globalizada, falar da construção do cidadão, da qualidade de autonomia, da democracia, da justiça e igualdade que queremos na sociedade. Em relação às aulas de Educação Física, estamos falando de espaços onde há que se vivenciar e optar por valores sem os quais não é possível viver humanamente.

O estudo das manifestações corporais pautadas nessa visão de mundo mais justo e fraterno, respeitoso não comporta qualquer valor moral. Sendo assim, a Motricidade Humana, ao ser vivida, entrecruza-se e remete diretamente com valores e regras, seja em uma situação de problematização, confrontação ou para a reformulação.

Nesse momento, insere-se a proposta desse trabalho, o qual entende os conflitos interpessoais, inerentes à relação educativa, como oportunidades e como elementos formadores, geradores de aprendizagem. Além disso, permitem valorizar escolhas éticas, nas quais os sujeitos podem ser

desafiados a refletir sobre si e outros e dirigir-se a atitudes autônomas, frente ao diálogo, respeito, reciprocidade e com a ampliação das estruturas cognitivas de aprendizagem importantes para a compreensão da realidade e para o relacionamento das pessoas com o mundo.

A construção do sujeito autônomo deve remeter e considerar a idéia de autonomia no paradigma da complexidade. As contradições estão tecidas juntas no ser humano, na natureza, na vida e no estudo deles. Frisamos que tal autonomia não significa considerar os seres humanos como independentes, mas “dependentes em todos os sentidos, em particular porque precisamos dos outros para sobreviver, viver e nos desenvolver” (DEMO, 2004, p.10).

Somos, portanto, remetidos a idéia de autonomia em dependência e construção com os outros e com o meio ambiente. Dessa forma, autonomia e dependência não estão em contradição na complexidade. Nesse pressuposto, a compreensão de autonomia está relacionada à idéia de auto-organização dos seres vivos, visto que todo organismo depende do meio e se relaciona com esse meio biológico, cultural e social. Morin (1990, p.96) afirma:

Portanto, esta autonomia alimenta-se de dependência; dependemos de uma educação, de uma linguagem, de uma cultura, de uma sociedade, dependemos, bem entendido, de um cérebro, ele próprio produto de um programa genético e dependemos de nossos genes.

A autonomia não é fornecida, ela é um processo de construção no interior do sujeito que não ocorre de forma solitária, mas em dependência de outros e em um contexto que comporta aspectos históricos, culturais, dentro de relações afetivas, que nos levam a validar alguns valores e não outros, apresentando-se pela própria natureza humana complexa.

A convivência com outros implica conflitos. A maneira de lidar com eles nas relações pedagógicas é, muitas vezes, desconsiderada como potencial formador. Além disso, a resolução de conflitos implica aprendizagem de valores e escolhas morais, uma vez que a qualidade das relações interpessoais é diferente, pressupondo, assim, projetos distintos.

Sérgio (1994), quando se refere às dimensões do ser humano no mundo, ressalta que uma delas baseia-se na comunicação e cooperação. Nela, o sentido do outro é indispensável e inseparável na condição de estar no mundo. Logo, evidencia que opções éticas e valorativas tornam-se necessárias dada a

possibilidade e condição de comunicação e cooperação do ser humano convivendo com outros. As opções éticas e morais que queremos refletir e contribuir estão pautadas nos PCNs (BRASIL, 1997; 1998) e também na Declaração Universal de Direitos Humanos (1948).

As aulas de Educação Física, sob tal perspectiva, ao anunciar a aprendizagem de atitudes para a autonomia, valorizam o sentido de comunicação e cooperação, viabilizando a emergência de projetos humanos individuais e coletivos. Reconhecemos a possibilidade de ensinar atitudes que vão ao encontro do sentido da autonomia aqui exposto, traduzindo-se nos conteúdos e metodologias utilizadas no ensino e na forma de avaliação.

Na presente pesquisa, sem pretensão de redução, escolhemos estudar a autonomia frente às questões de conflito. Buscamos, nesse sentido, estudar e acrescentar referenciais teóricos que sustentem as ações que visem à formação moral e ética. Além disso, escolhemos os conflitos por considerar que as situações ocorridas nas aulas de Educação Física promovem contextos e contêm particularidades já comentadas, uma vez que os conflitos são possíveis de acontecer de forma freqüente.

O método científico pautado pela ciência moderna buscava estudar a fim de dominar a realidade e controlá-la por meio de pensamentos simples. A idéia expressa de estudar os conflitos que promovam a autonomia não se circunscreve na idéia de dominar no intuito de oferecer receitas. Almejamos partir de uma reflexão para teorizar os dados ocorridos em aula, dependentes de inúmeros fatores e com o objetivo de pensar como isso vem ocorrendo e como será possível a teorização, não permanecendo presos a tais dados. Dialogar com outras áreas implica obter informações e fontes sobre os quais modificar, contestar, ampliar e complementar.

Não há como pensar em construção de valores, cidadania, respeito, justiça e solidariedade negando e suprimindo o sentido dialógico e cooperativo da condição humana, relegando a segundo plano em detrimento de domínios de conteúdos. A Educação Física, por parte de profissionais engajados com a formação humana, antecipa e orienta a formação do indivíduo ético.

A dimensão comunicativa e cooperativa do ser humano é uma possibilidade constatada e com vislumbres de ser superada, no sentido de possibilitar o vir a ser, ser mais e devir. Quando pensamos em educação por meio de valores e para valores, remetemo-nos a questões de ordem ética, as quais

devem ser pensadas e traduzidas por morais (leis, regras) conscientes e condizentes que viabilizem o sentido do ser.

A escola, enquanto espaço complementar de formação ética e moral, é o local onde se vislumbra o ensino da motricidade humana. Ela não foge dos temas transversais, assim chamados pelos PCNs (BRASIL, 1998) – ética, meio ambiente, saúde, diversidade cultural – como possibilidades de desenvolver valores. A escola, dessa forma, representa um dos lugares possíveis para a formação do cidadão crítico, reflexivo, sensível, autônomo, participativo e solidário.

Nessa linha de raciocínio, planejar aulas orientadas para a aprendizagem de relações autônomas, frente a situações de conflitos, é repensar o sentido de ética, ordem, moral e de valores agregados pelos indivíduos à sua personalidade moral. Tais valores devem ser priorizados para alcançar os objetivos acima propostos.

A organização de aulas sob essa perspectiva envolve a adoção de uma reflexão crítica e tomada de consciência frente a ações, muitas vezes, inconscientes e inconsistentes com a realidade e necessidades atuais, ou até mesmo, incoerentes com o objetivo do que se quer ensinar, apontados nos PCNs, nos projetos políticos pedagógicos ou nos discursos. Freire (1991, p.148) contribui com esse contexto com a seguinte idéia:

Nossa tradição mecanicista jamais permitiu que a ordem pudesse conviver com a desordem. Ficamos a sonhar com sociedades justas e solidárias, sem atentar para o fato de que isto nunca acontecerá mecanicamente. A construção individual é árdua e ocorre paralelamente à coletiva.

Isso posto, entende-se que devemos retomar os conceitos e percepções que temos de ordem, desordem, disciplina, indisciplina, ética, moral e de aula. Frisamos que, no ensino da Educação Física juntamente com outras áreas, deve-se favorecer a construção individual e coletiva de valores nas aulas, sem os quais é impossível a convivência humana para a transcendência, justiça, solidariedade, respeito, cidadania, democracia. Tal construção não acontece se não houver espaços organizados para o trabalho, tampouco de forma inconsciente.

Redimensionar o que concebemos por aula seria reconhecê-la não enquanto momento em que o professor disserta e promove atividades a respeito do

conteúdo específico, mas a todas interações que ocorrem no espaço e no tempo da aula. Ela é o momento e o espaço em que a relação pedagógica faz-se presente.

Essa relação pedagógica é entendida como a interação entre o aluno, o professor e o objeto de conhecimento, caracterizando-se como “ação planejada e responsável, representada por um conjunto de operações complexas que transformam o projeto político pedagógico em prática real” (PALMA E PALMA, 2006).

Exige, portanto, a auto-organização, a organização coletiva, o estudo e a teorização a fim de viabilizar a construção de aprendizagens, em busca de um fim, de um projeto humano a concretizar. Novaski apud Morais (1995, p.14) expressa que na sala de aula:

todas as vicissitudes humanas perpassam de ponta a ponta esse espaço ou tempo, vicissitudes que podem ser traduzidas em conflitos, alegrias, expectativas mal ou nunca satisfeitas, recalques, exibicionismo, esperanças, avanços e retrocessos. Enfim, tudo o que é humano.

Compreender que na aula perpassa tudo o que é humano conduz-nos à necessidade de ressignificá-la, reencontrando o ser humano que faz parte da relação, além de olhar para todas as dimensões do ser, não negando seus conflitos diários no processo formativo. Conceber na aula tudo o que é humano é reconhecer que os valores estão e sempre estiveram na sala de aula, tanto nas aulas de Educação Física como nas de outras disciplinas. Enquanto nesse ambiente estão seres humanos relacionando-se, é trazido para as relações tudo que é de singular e plural na sociedade atual.

A inserção da idéia de valores na educação não é nova. Ela sempre aconteceu, mas salientamos a necessidade de que isso seja tratado de forma sistemática, pois o educador “como sujeito direcionador da práxis pedagógica escolar, deverá, no seu trabalho docente, estar atento a todos os elementos necessários para que o educando efetivamente aprenda e se desenvolva” (LUCKESI, 1994, p.119).

Contudo, não pensamos em sistematizar para controlar, dado que isso é impossível diante de tantas variáveis no contexto educativo. Temos que estar cientes de que muitos fatores estão tecidos juntos no ensino e na aprendizagem.

Constatamos que, nas aulas de Educação Física, muitas são as situações em que questões de ordem moral e valorativas surgem no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Tais questões são concebidas como temas maiores, uma vez que perpassam e abrangem todo o ambiente escolar, ultrapassando a esfera de ação docente e compondo o projeto político pedagógico. Além disso, apresentam-se como temas transversais dos PCNs e sua materialização acontece no ambiente escolar de forma ampla e generalizada.

Portanto, ao constituir uma das dimensões humanas, a formação de personalidade ética na Educação Física é potencializada quando há, por parte daquele que organiza o ambiente de ensino (o professor), conhecimentos pertinentes e intenções claras a respeito da sistematização de seu conteúdo a ser alcançado junto aos educandos. Nessa organização, encontramos princípios de ações ao depararmos com questões morais.

Algumas pesquisas, como as de Darido *et al* (2001; 2007) e Santana (2003), estão buscando pesquisar a respeito de questões éticas e morais na referida área. Vislumbra-se a idéia de que, nas competições, nos sentimentos acirrados pelo ganhar ou perder, nos sarros e discussões sobre o corpo belo e aceitável, na idéia de saúde, na vivência de habilidades motoras, existem grandes chances do professor, ao problematizar, encaminhar propostas de aprendizagem moral e ética.

Os conflitos interpessoais, os quais representam a ênfase do presente trabalho, apresentam-se como mais uma parte deste todo indissolúvel que é aula, como fatores que fazem parte da construção de valores e regras pertinentes ao convívio humano.

Reelaborar o sentido de ministrar aula é necessário nesse contexto, uma vez que a aula não acontece no momento que o professor de Educação Física conduz a turma para o espaço de práticas corporais. Ela ocorre durante a organização de sua ação intencional, na realização do plano, na materialização do currículo, nas concepções teórico-metodológicas do que seja ensinar e aprender e do que seja Educação Física, além dos objetivos da área e de como as crianças formam-se moralmente. Enfim, refletir sobre a aula além de suas esferas físicas implica ressignificá-la.

Na escola, comparecem alunos com muitas diversidades e peculiaridades de cultura, história, contradições, saúde e doenças. Eles trazem facetas de uma realidade nem sempre prevista, com a qual os professores,

inevitavelmente, deparam-se. Esse todo indissolúvel que nos referimos como aula comporta variáveis objetivas, como estrutura física, seres humanos e materiais didáticos e também variáveis subjetivas, não palpáveis, como situações de conflito, emoções, concepções ontológicas, epistemológicas, choque de valores e personalidades.

O professor interage no tempo de aula com relações interpessoais que possuem o caráter da subjetividade. Sendo assim, as relações sociais da aula ocorrem na presença dos alunos, configurando a chamada aula em si, não apenas quando se está a frente da turma posicionando-se ou falando sobre o conteúdo.

Devemos pensar no papel do professor enquanto aquele que pode promover o acesso ao conhecimento e à abertura para discussões de temas morais e éticos. Considerando a educação no paradigma da complexidade, devemos nos pautar na abertura epistemológica e no entendimento de que as situações não podem ser encerradas em receitas ou em recortes, mas abertas ao diálogo, às revisões, à dinamicidade e à transitoriedade de dados que ainda apresentam lacunas.

Verificamos nos atuais estudos sobre o conhecimento e aprendizagem, que a idéia de professor remete ao cuidado da aprendizagem, não mais na idéia instrucionista de dar aula e de transmissão de saber. O professor, no paradigma emergente, é aquele que “estando mais adiantado no processo de aprendizagem e dispondo de conhecimento de práticas sempre renovados sobre a aprendizagem, é capaz de cuidar da aprendizagem na sociedade, garantindo o direito de aprender” (DEMO, p.11, 2004).

Quando nos referimos a valores e regras, devemos ter claro que, como qualquer outra aprendizagem, o professor deve dispor de um conhecimento sempre renovado, aberto às perguntas dos alunos e com capacidade crítica de prever e renovar espaços para tal aprendizagem.

Logo, o sentido de instrução e inculcação de regras não é suficiente, já vez que a cópia é impossível. Todo conhecimento é reconstrução e a qualidade das interações são formadores em si. O professor, no processo de promover a aprendizagem, não se torna uma figura descartável, ao contrário, garante o direito de aprender, orientando e apoiando.

Contudo, a ele não cabe argumentar, conscientizar-se e emancipar-se pelo aluno. Esse, na aprendizagem perante situações de conflito, não apenas

copia o professor, mas, assim como temos do mundo externo uma reconstrução, também devemos entender que as crianças passam por tal processo, já chamado por Piaget, de construção do conhecimento.

Assim, discutir relações entre a autonomia moral e a Educação Física na perspectiva de um pensamento complexo, é pensar que o conhecimento, como aponta Morin (1994), por possuir diversos fatores (afetivos, cognitivos, culturais, sociais, biológicos), remete a uma organização que não reduza todas as dimensões do ser e das relações complexas que travadas consigo mesmo e com outros.

Contribuir para a formação da autonomia moral frente às situações de conflito significa pensar complexamente o desafio de ensinar, no intuito de garantir o espaço para o diálogo e para a aprendizagem sobre a convivência humana, como respeitar, saber dividir, ouvir, compartilhar sentimentos e objetos, aceitar perdas e ganhos, bem como saber lidar com a diversidade. Desse modo, os alunos podem ter espaços para valorizar a dimensão cooperativa e dialógica do ser, convivendo com contextos de ordem, desordem e, conseqüentemente, novas organizações.

Considerando que o professor de Educação Física também é professor de moral e ética, ainda que ignore esse fato, torna-se indispensável o reconhecimento de que a aprendizagem de normas e valores ocorre na ação, ou seja, no dia-a-dia. As relações sociais são a base da construção, reprodução, reformulação, adaptação e contestação de todos os valores vigentes.

Reconhecemos, portanto, que um dos desafios nessa área é saber lidar com conflitos morais e interpessoais gerados no interior das relações, além de refletir sobre o tipo de relações estabelecidas, pois, assim, ocasionará aprendizagens diversas.

A Educação Física prevê um projeto humano direcionado à transcendência, para que este ser seja mais ético diante de suas escolhas. A construção de atitudes éticas que viabilizem uma moral condizente é complexa, não linear e busca a atitude de coordenar os diferentes aspectos da realidade, integrada à perspectiva de ensinar e aprender em Motricidade Humana.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa se caracteriza como pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa busca uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos (RICHARDSON, 1999).

Apesar de se caracterizar como uma pesquisa qualitativa vale ressaltar que a dicotomia entre qualitativo e quantitativo pode reduzir-se apenas à escolha de técnicas que caracterizam cada uma destas pesquisas. Segundo Gamboa (1999), a opção da pesquisa não pode limitar-se apenas à escolha de técnicas de coleta de dados e que este dualismo pode acabar limitando descobertas.

O autor ainda acentua que as técnicas por si mesmas não se tornam alternativas de pesquisa e devem ser entendidas dentro do enfoque epistemológico no qual são utilizadas. De fato, as técnicas têm de ser compreendidas na sua relação com os métodos, os referenciais teóricos, os pressupostos filosóficos que fundamentam as pesquisas, ou seja, todos estes aspectos que envolvem e constituem a pesquisa devem se apresentar de forma coerente, integrada, buscando assim, corresponder enquanto tal, para elucidar o objetivo proposto pela pesquisa.

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de campo que Lakatos e Marconi (1991, p.186), afirmam que é:

[...] utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Segundo Lakatos e Marconi (1991), a pesquisa de campo permite observações de fatos e fenômenos que ocorrem de maneira espontânea, mas que exige um controle adequado com os alvos estabelecidos.

A realização da pesquisa de campo neste trabalho tem como objetivo investigar qual é o procedimento dos professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental frente às situações de conflitos escolares entre alunos-alunos e professores – alunos.

Com isso, tem-se como objetivo específico analisar a concepção de conflito interpessoal, bem como a ação pedagógica dos professores de Educação Física, estabelecendo correlações entre a concepção, o sentimento e a ação do

professor frente às situações de conflito interpessoal escolar. Apresentamos também a motricidade humana como o objeto de estudo da Educação Física, como aquela que contém perspectivas para a formação de um sujeito autônomo.

Para verificar, como os professores atuam na resolução de conflitos interpessoais que surgem durante as aulas, foram realizadas observações e entrevistas. A população observada e entrevistada foram os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º a 4º séries) de escolas públicas da cidade de Londrina-Paraná. Estes professores, escolhidos aleatoriamente, são representados por 05 professores da rede Municipal de Ensino e 05 professores da rede Estadual.

As escolas municipais foram escolhidas de forma aleatória, buscando-se uma amostra representativa de regiões diferentes, segundo a distribuição municipal das escolas pela cidade de Londrina, assim localizadas: 02 escolas da região leste, 01 da região sul, 01 do norte e 01 do oeste. Já as escolas estaduais, apresentam limites, vez que são poucas as escolas que ainda oferecem os primeiros anos do Ensino Fundamental e, desta forma, as escolas que aceitaram o convite puderam ser observadas escolhendo-se regiões diferentes.

Os professores foram observados ministrando aulas de Educação Física em dias alternados, segundas e quartas, terças e quintas-feiras ou quartas e sextas. As observações foram realizadas em todas as turmas de responsabilidade do professor naquele dia da visita, sendo realizadas observações de no mínimo quatro dias e no máximo de seis dias intercalados.

Quando escolhemos a observação como estratégia metodológica, devemos levar em conta que esta diz respeito a um processo e não um mecanismo simples de ver e ouvir, cuja função, consiste em recolher informações sobre o objeto tomado em consideração, de acordo com objetivos orientadores, sendo que, quanto mais o objetivo orientador for claro e explícito, mais o ato de seleção será facilitado e mais específico se torna o objeto e no qual atenção se concentra (DAMAS e KETELE, 1985).

A observação das aulas, como instrumento de coleta de dados da presente pesquisa está relacionada a três vantagens, conforme destacada Marconi e Lakatos (1991, p.189):

- 1) permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas;

- 2) permite a evidência de dados não constantes do roteiro de entrevistas ou de questionários;
- 3) depende menos da introspecção ou da reflexão.

Entretanto, quando se propõe a observar, alguns parâmetros devem ser considerados a fim de assegurar e adequar o objetivo que se pretende com os meios. Segundo o tipo de observação referenciado por Damas e Ketele (1985), são eles: a) funções da observação (o porquê observar); b) o autor da observação (quem observa); c) objeto da observação (o que se observa). Ou seja, é necessário planejar a observação, determinando com antecedência os meios e os fins da mesma.

Orientando-se de acordo com os objetivos da pesquisa, observar como os professores de Educação Física agem em situações de conflito interpessoal nas aulas e tomando como ponto de referência alguns parâmetros fundamentais da observação mencionados anteriormente, a mesma comportou a função descritiva. Desta, forma a observação realizada pela pesquisadora, caracterizou-se como não participante, ou independente, pois se observou um grupo, sem nele se integrar. Por fim o objeto da observação recai sobre fatos, já que orienta a atenção para as características da situação, sobre comportamentos (resolução de conflitos interpessoais).

Para realizar a observação, que deu-se no ambiente natural de aula (quadra ou sala de aula em dias de chuva), identificando uma situação não manipulada, foi criado um roteiro de observação (anexo 1) para registro das aulas, com itens referentes as maneiras/formas de resolver um problema interpessoal no ambiente escolar realizado pelos docentes de Educação Física observados. A criação do roteiro para observação com possíveis categorias é uma técnica de observação sistemática, (RICHARDSON, 1999; LAKATOS e MARCONI, 1991), e tem como fundamento o quadro teórico e conceitual como referência de indicadores a observar.

Logo, alguns itens que compõem a ficha preservam ações de heteronomia, passando por atitudes que dão indícios de autonomia na forma de lidar com os conflitos em aulas de Educação Física. Deixando sempre claro o objetivo da pesquisa, buscamos, através da ficha de observação, selecionar as atitudes pedagógicas frente situações de conflitos interpessoais entre aluno-aluno ou professor-aluno e, a anotação seguiu-se conforme a resolução do fato observado e o

número de vezes que aconteceu no dia, bem como as diferentes formas de resoluções que se apresentaram no mesmo dia.

Ressalta-se que, por se tratar de aulas de Educação Física, ambiente que os alunos se encontram mais livres em relação às ações corporais, foi importante ao observador ficar atento as questões de desavenças, pois, aulas com materiais diversos, têm grande chance de gerar conflitos, a transição da sala de aula para a quadra em fila, ou para rua, pátio pode gerar conflitos, a situação de jogo em que o elemento competitivo (ganhar, perder) é inerente, são ocasiões que proporcionam, ao professor de Educação Física, numerosos momentos de lidar com questões morais, sendo uma delas, a resolução de conflitos interpessoais.

A entrevista da presente pesquisa é designada por Ketele e Roegiers (1993), como semidirigida. A característica desta é que o entrevistador reorienta a entrevista quando necessário, portanto, nem todas as perguntas estão previamente antecipadas. Esta entrevista é utilizada quando o entrevistador tem previstas algumas perguntas que servem como ponto de referência, sendo em parte dirigida (ao nível dos temas) e em parte não dirigida (dentro de cada tema).

A entrevista semidirigida apresenta maior liberdade do que uma entrevista estruturada e, por esses critérios, apresentou vantagens para o estudo a ser realizado.

A entrevista foi gravada e foi realizada após o término das observações, no momento da hora-atividade do professor e devidamente transcrita. A pesquisa constitui-se de dois momentos. No primeiro momento realizamos a observação das aulas e a entrevista representou o segundo momento. Essa separação ocorreu para evitar a “manipulação” dos dados da observação, visto que o fenômeno observado pode ser reorientado pelo entrevistado, se este responder questões sobre o tema no primeiro momento.

Para verificar se a ficha de observação e o roteiro da entrevista continham elementos pertinentes, suficientes, acessíveis e coerentes com os objetivos, foi realizada uma pesquisa-piloto com três professores. Esta etapa teve, como uma das principais funções, testar os instrumentos da coleta de dados (LAKATOS E MARCONI, 1991). Além disso, como apontam os autores, a pesquisa-piloto evidenciará ainda ambigüidades das questões, perguntas inadequadas, problemas com a ordem de apresentação das perguntas, entre outros.

As vantagens da pesquisa piloto, segundo Richardson (1999, p.320), são várias, dentre elas: “[...] permite reformular perguntas; proporciona novas idéias, não considerados antes; reduz a margem de erro; permite revisar procedimentos estatísticos e analíticos”.

Isto posto, após realizada a pesquisa piloto, alguns itens antes não considerados foram acrescentados à ficha de observação e reformuladas algumas questões da entrevista. Os itens que foram reorientados pela pesquisa piloto, para melhor entendimento e ampliação da forma de resolver conflitos apresentadas pelos professores são os itens: dois, dez, doze, treze e quatorze (quadro 01). Os dados coletados na pesquisa piloto não foram utilizados na presente pesquisa.

Por fim, o tratamento das informações (observações e entrevistas transcritas) foram avaliados à luz dos fundamentos teóricos enunciados, na busca por identificar se as ações dos sujeitos conservam os estágios de heteronomia ou se contribuem para favorecer os estágios de autonomia. Para a análise de dados das intervenções observadas dos professores foram organizadas em níveis, adaptados de (CUNALI, FUDOLI e GARRAFA, 2006), apresentando seis níveis de ações, explicados na análise de dados, cabendo agora somente citá-los: 1º Intervenção Construtiva; 2º Intervenção Direcionada Revalidando valores; 3º Intervenção Autoritária revalidando valores; 4º Intervenção Direcionada sem revalidar valores; 5º Transferência do problema para outros; 6º Ausência de Intervenção. O nível 01 compreende o mais evoluído dentre os pressupostos da teoria piagetiana, e o nível 06 o menos evoluído.

A fim de complementar o quadro de intervenções, devido às ocorrências nas observações das aulas acrescentamos Nível 05 quando o professor transfere para outro (pais, supervisão, direção) resolver a situação problema. Estes níveis foram utilizados para apresentar a ação prática dos professores em suas aulas e correlacionar com as enunciações da entrevista.

Na afirmação de Flick (2004, p.188), “a interpretação de dados é o cerne da pesquisa qualitativa, embora sua importância seja vista sob diferentes aspectos nas diversas abordagens”. Logo, a abordagem que utilizaremos para categorizar e codificar os dados estão inseridos nos fundamentos da análise do conteúdo.

O princípio proposto por este método de análise consiste em desmontar a estrutura e os elementos de um determinado conteúdo para esclarecer as características e buscar sua significação, empreender um estudo das palavras e frases que compõem e compreender o seu sentido, as intenções, comparar, avaliar, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno de idéias principais (LAVILLE, 1999). Este mesmo autor referenda ainda a análise de conteúdo, afirmando que esta não constitui um método rígido, mas antes de vias possíveis. Neste caso, para Laville (1999, p.216) “o tipo de recorte selecionado e o modo como serão agrupados os elementos que emergirão serão determinantes para a qualidade da análise e a das conclusões”.

A análise de conteúdo é um dos instrumentos para analisar o material textual, desde produtos da mídia até dados da entrevista, usando como aspecto essencial o uso de categorias, obtidas dos modelos teóricos. Uma das tarefas propostas pela análise de conteúdo é efetuar um recorte dos conteúdos em elementos dentro dos quais poderá ser ordenado dentro de categorias. A finalidade é agrupar elementos em função de sua significação, que são portadores de sentido em relação ao material que se está analisando e a própria intenção da pesquisa. Os pontos chaves que serão recortados constituem-se em unidades de análise, ou unidades de classificação.

Com relação à formação de categorias de análise, pretendemos utilizar um modelo misto nas quais algumas categorias são selecionadas no início, ou mesmo previstas segundo o referencial teórico estudado, porém, o estudo realizado permite modificá-las em função da análise.

As categorias de análise foram elencadas reorientando-se de acordo com roteiro da entrevista e das respostas sujeitos entrevistados. Convém destacar que, ao estudar sobre os conflitos e como os professores agem a fim de promover níveis de autonomia, realizamos questionamentos que circunscreviam não somente as concepções de conflitos, mas também procuramos identificar qual entendimento o professor de educação física tinha de autonomia e de como alcançar em suas aulas, uma vez que, dentro da teoria piagetiana, autonomia é vista como auto-governo, e nas situações de conflito, o conceito de autonomia do professor estão subjacentes em suas ações,

Sendo, assim, as categorias de análises previstas anunciam as Concepções de Autonomia dos professores e Concepções de Conflitos. Cada

categoria apresentam sub-categorias e unidades de respostas que foram agrupadas de acordo com suas semelhanças e repetições. Neste processo, salientamos que os professores de números 01 a 05 são da Rede Municipal, os professores 06 a 10 correspondem aos da Rede Estadual.

Dentre o perfil dos entrevistados, temos cinco professores do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Em relação ao tempo de atuação prática, três professores ministram aulas entre 25 e 30 anos, cinco docentes atuam entre 05 a 12 anos e 2 docente até dois anos. Três entrevistados não possuem o curso de pós-graduação, os demais possuem o curso de pós-graduação *latu-sensu* em áreas como Educação Física na a educação básica, didática geral,

No tratamento dos dados, indicamos que todos os participantes pesquisados serão mencionados como professores, não fazendo distinção de gênero ao expor os exemplo a de ações sou de narrativas.

De posse dos resultados apresentaremos abaixo as duas grandes categorias, com as subcategorias correspondentes e as unidades de respostas encontradas na análise das entrevistas.

Subcategorias (03)	Unidades de Respostas Agrupadas
a) Contribui para que seus alunos construam autonomia?	1-sim 2- “sim e não”
b) O que é autonomia?	1- Capacidades cognitivas: opinar, pensar, raciocinar, ter consciência do que faz 2- Capacidades de ação: realizar atividades sozinhos, com domínio, ter atitudes independentes, ter liderança 3- Agir respeitando as próprias limitações e dos outros, saber até onde vai direitos e deveres 4- Capacidade de resolver situações problemas
c) Que ações pedagógicas que favorecem a construção da autonomia?	1- Propiciar trabalhos em grupos 2- Possibilitar adaptação de regras 3- Oferecer maior independência ao aluno em aulas não direcionadas 4- Favorecer o conhecimento do conteúdo da Educação Física 5- Permitir a solução de problemas

Quadro 1 - categoria 01- Concepções sobre Autonomia.

Subcategorias (04)	Unidades de Respostas Agrupadas
a) Em sua prática pedagógica existe algo que o deixa inseguro?	1-Postura frente ao conflito e questões disciplinares 2- Questões educativas que não dizem respeito aos conflitos (curriculares, metodológicas, de avaliação)
b) O que você entende por conflito interpessoal escolar?Dê exemplos	1-desacordos, desavenças entre alunos. 2-desacordos de opiniões e pontos de vista diferentes 3-não ouvirem falar sobre o termo 4-os conflitos são exemplificados como: agressão física e verbal, disputas por liderança, fila, material.
c) Como você se sente quando acontece um conflito?	1-O conflito é natural na relação entre as pessoas e os sentimentos são desconfortáveis, negativos 2- os conflitos são ruins , atrapalham
d) o que você faz,que atitude tem diante de um conflito interpessoal escolar? d) o que você faz,que atitude tem diante de um conflito interpessoal escolar	1-mediador o acordo, sugerir formas de resolução, levando os alunos a colocarem-se no lugar do outro 2-Conversa com os envolvidos com conteúdos diretivos e prescritivos 3-Encaminham os envolvidos para outros resolverem 4-Privam o aluno da aula 5-levam os envolvidos a pedirem desculpas

Quadro 2 - Categoria 2 - Concepções Sobre os Conflitos.

No capítulo seguinte iremos expor os resultados obtidos, apresentando as concepções de autonomia e de conflito emitidos pelos docentes. Estabeleceremos correlações entre a “fala” do professor perante situações conflituosas com as ações observadas na pesquisa, tomando como referência para análise e correlações os pressupostos da teoria construtivista.

6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO DE DADOS

Para verificar como os professores concebem os conflitos e como agem quando há situações conflituosas, considerando a possibilidade de atuarem numa perspectiva de construção para autonomia ou manutenção dos níveis de heteronomia, elencamos duas categorias: a) concepções sobre autonomia; b) concepções sobre conflitos, que envolvem também as ações em aula perante os conflitos e os sentimentos dos entrevistados.

Todos os sujeitos que participaram dessa pesquisa foram tratados na presente análise como “professores”, não havendo distinção de gênero quando da exemplificação e referências aos docentes.

6.1 Concepções sobre Autonomia

Para compreender a concepção dos professores sobre autonomia, foram realizadas as seguintes perguntas: 1) Em suas aulas, você contribui para que seu aluno construa atitudes autônomas?; 2) Na sua opinião, o que é autonomia?; 3) Quais são suas práticas pedagógicas para alcançar a autonomia com seus alunos?.

Apresentaremos os dados referentes a cada pergunta, identificando estes dados em tabelas, e ainda apontaremos afirmações feitas pelos docentes que exemplificam respostas dadas e que foram agrupadas em unidades de acordo com suas semelhanças.

Diante das respostas à primeira questão, encontramos que quase todos os professores entrevistados consideram contribuir, em suas aulas, para que seus alunos sejam mais autônomos. Dentro desta categoria, encontramos apenas duas unidades de resposta: a) “sim” que correspondeu a 80% e outra que se distingue pelas respostas b) “sim e não” ou “não muito” representando 20%. Como exemplos das respostas temos:

Professor 5 – Acredito que sim, que com o passar do tempo eles vão ter atitudes autônomas.

Professor 6 – Não muito.

Professor 7 - Eu acho que sim. Acho que em certas partes das aulas eles conseguem constituir uma atitude de autonomia

Você contribui para que seus alunos construam atitudes autônomas?

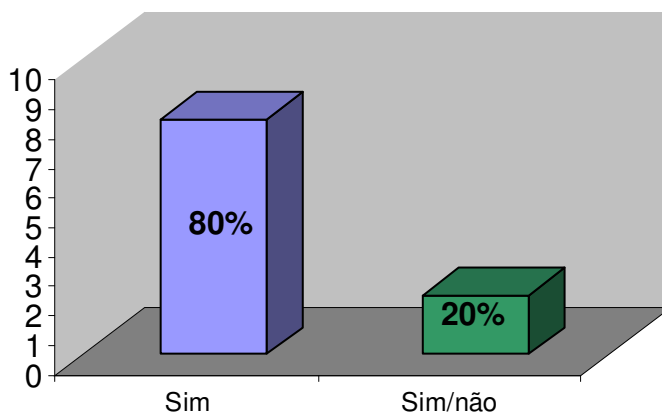


Gráfico 01 – Contribuição dos docentes da Educação Física para a construção da autonomia.

Reconhecemos que a autonomia, bem como a cidadania, criticidade e respeito são aspectos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e enunciam alvos educativos dignos de serem referenciados e referendados pelos professores em suas aulas e discursos. Além do mais, o uso do tema “autonomia” tem crescido no meio educacional e se tornado um jargão, como se, contribuir para autonomia representasse uma das respostas favoráveis quando se pensa em educação escolar e nos objetivos desta instituição. No entanto, devemos atentar a quais dimensões nos reportamos quando falamos em autonomia, pois as concepções dos professores norteiam o ensino em aula. Além disso, é necessário provocar reflexões que suscitem os meios efetivos de contribuir para que o educando possa desenvolver sua capacidade de autonomia ao longo de seus anos na escola. Vejamos outros dados nas próximas questões.

A partir das respostas dadas à segunda pergunta que discorrem sobre o que é um sujeito autônomo e agrupados em suas semelhanças, formaram-se quatro unidades. Para definir o que é um sujeito autônomo alguns professores citam diferentes dimensões e por isso um mesmo professor aparece em mais de uma unidade analítica.

Na primeira unidade de respostas, encontramos os professores 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9 e 10 que dentre outras dimensões de uma pessoa autônoma reportam a

autonomia a capacidades cognitivas. O que é comum nestas respostas são concepções de autonomia que referem-se à capacidade intelectuais, estritamente relacionadas e dependentes de informações e conhecimentos construídos pelos alunos para poder exercê-las. Como exemplos de respostas:

Professor 8 - [...] capacidade de opinar, participar politicamente [...].

Professor 3 - [...] tomar suas próprias decisões, ter suas próprias iniciativas [...].

Nesta segunda unidade, agrupamos respostas dos professores que identificaram autonomia à idéia de ação, diferente dos professores da unidade anterior, que afirmaram autonomia a qualidade de pensar (intelectivas). Os professores que apresentaram definições de autonomia que remetem à idéia de ter atitudes independentes, estabelecidas pela própria criança, são os docentes 04, 05, 07 e 10. Embora o pensar e o fazer estejam interligados, optamos por reunir aqui neste unidade os professores que enfatizaram ações específicas e habilidades corporais, mesmo que a criança tenha copiado de um outro colega.

Professor 4 - [...] é a criança conseguir fazer, por exemplo, se eu der uma atividade ela conseguir fazer sozinha [...].

Professor 10 - [...] ele (a criança) consegue escovar, tomar café, ele tem autonomia, ele vai conseguir sem precisar estar a mãe, o pai, ali auxiliando [...].

Somente os professores 05 e 09 conseguiram expor em sua concepção de autonomia que há envolvimento do outro, ou seja, ter ações que considerem o outro além de si, formando, então, o agrupamento da terceira unidade.

Professor 9 - [...] na verdade ninguém é autônomo totalmente, sempre está no meio de regras, mas é você saber dosar até onde vão os seus direitos e deveres e usar deles, ter o critério de você escolher[...].

Por fim, dois entrevistados 01 e 06, afirmaram que a autonomia envolve a capacidade de resolver situações problemas, compondo a quarta unidade dentro da sub-categoria que representa as concepções sobre autonomia. Reconhecemos que, para resolver um determinado problema, o sujeito precisa envolver as capacidades intelectivas, já expostas na primeira unidade. Porém,

optamos em separar, nesta unidade, a utilização das capacidades intelectivas para a resolução de problemas como fator de valorização deste exemplo, uma vez que a pesquisa envolve conflito e a perspectiva de se ampliar a autonomia quando da solução de problemas que surgem nas aulas. Vejamos algumas afirmações dos professores entrevistados:

Professor 1 - Capacidade de mobilizar estruturas cognitivas com o objetivo de solucionar situações problemas em sua vida [...]

Expomos abaixo a tabela representativa desta sub-categoria.

O que é autonomia?

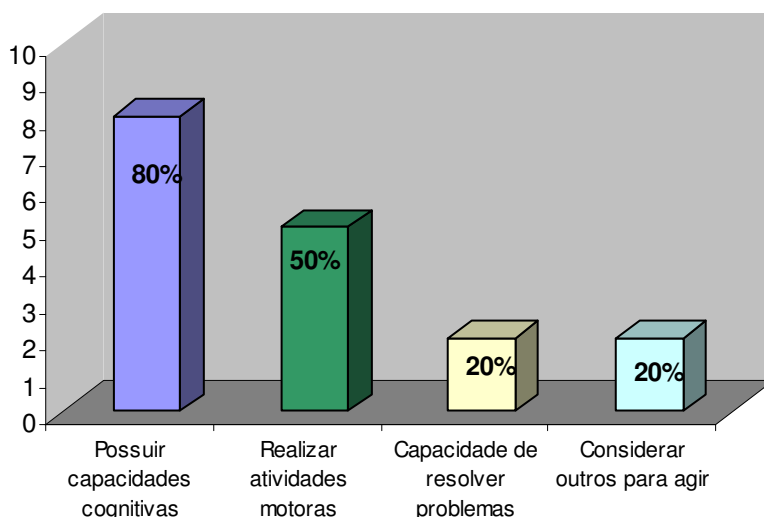


Gráfico 2 – Conceções de autonomia.

Pudemos perceber que, quando questionado quanto ao conceito de autonomia obtivemos diferentes concepções, algumas definições vagas, breves, sendo necessário fazer outras perguntas para compreender, a partir da resposta do professor, quais as dimensões que deveriam possuir sujeitos que são autônomos.

Diante da diversidade de respostas, tecemos algumas considerações. Dentre os sujeitos que afirmaram autonomia como sendo o fato de fazer atividades sozinhas, ter determinadas atitudes e opiniões próprias, percebemos que não há sinalização, por parte do entrevistado, de como os sujeitos que exercem a ação chegaram nesse patamar, ou seja, a conseguir exercer

determinadas ações sozinhos, como chegaram a construir seus critérios para escolher essa ou aquela atitude, ou ainda, pensar e estar consciente de seus atos. Enfim, não há referências sobre as mediações, intervenções, experiências, acertos e erros, ou seja, sobre o percurso, vivido pelo sujeito, de construir a “independência” de idéias, pensamentos ou habilidades de ação.

Alguns professores, nas suas respostas, aproximam-se do referencial teórico, estudado para essa pesquisa, ao citarem que a autonomia envolve deveres e direitos alheios, nos remetendo à questão da reciprocidade, necessitando considerar o olhar do outro. Ou seja, ao agir com vistas à autonomia devo respeitar deveres, direitos e limites do outro.

A autonomia, segundo a literatura pesquisada, não nega o critério de escolha para pensar e agir, ter critérios e considerar em suas ações o outro além de si, porém, leva em conta, para pensar e agir, o grupo, ou seja, os demais que compõe a sociedade. Reconhecemos que estes critérios de pensar e julgar não são elaborados de forma independente, mas construídos pelos sujeitos, que são únicos em suas interações com o meio. E que a ação do professor é essencial para ampliar estas referências e critérios, levando-os a refletirem sobre as ações, os sentimentos, as conseqüências que não são consideradas pelo aluno, principalmente diante de um conflito, promovendo com isso a aprendizagem.

Pudemos observar na teoria deste trabalho que os critérios, julgar e agir, sobre as normas em diversas situações, podem ser respeitados externamente (heteronomia) ou internalizados legitimamente, reconhecidos e compreendidos pelos indivíduos como reguladores das ações, compreendendo as vantagens e necessidades das normas para boa convivência com outros.

Entendemos que autonomia não é pensar e agir por si só, de modo independente, pois o ser humano que caminha para ações com níveis maiores de autonomia também passa por uma fase de heteronomia, quando suas ações necessitam de um gestor, de um modelo, de uma sociedade que normatiza, regula e apresenta diretrizes de ação. O processo de construção de idéias e valores não se desenvolve de forma isolada, mas entretido junto com processos cognitivos, afetivos, culturais, sociais e físicos. Sendo assim, nunca é um “pensamento livre”, destituído de qualquer influência, mas decorre de vários encontros e processos de equilíbrio e reequilíbrio que geram novas estruturas mentais.

A capacidade do sujeito de refletir, raciocinar, decidir e formar opiniões, bem como a qualidade de agir, dentro destes conceitos de idéias e aprendizados, representa conteúdo para atitudes de autonomia, mas esta se dá em permanente processo de co-construção com outros, na dinâmica de informações, conhecimentos prévios e adquiridos, crenças, valores, medos e aspirações.

Ao relacionar autonomia como a capacidade de resolver problemas ressaltamos o fato de que a criança na escola conduz seus dilemas de acordo com os modelos vivenciados até aquele momento vivido. A capacidade de resolver problemas não é uma capacidade inata, envolve a construção de estruturas mentais, a capacidade de se colocar no lugar do outro, contrapondo os pontos de vista, e a eleição de estratégias viáveis de resolução. O professor 01 afirma que, ao resolver os problemas, são as concepções ontológicas que referendam o agir do sujeito aproximando-se também do referencial teórico utilizado. Os alunos não chegam à escola “prontos”, mas com algumas referências de ação em situação de desacordo, a partir de suas vivências, seu estilo de vida, suas idéias sobre comportamento de homem, mulher. Toda e qualquer mediação docente que visa favorecer a aprendizagem sobre problemas morais deve partir dos conhecimentos que as crianças se encontram e promover, a partir do ensino dos conteúdos, um salto qualitativo na forma de lidar com habilidades interpessoais, com vistas à aprendizagem de autonomia.

Assim sendo, a capacidade cognitiva está subentendida neste processo de habilidades interpessoais, está em construção na interação que se faz com o mundo que o cerca. Os conhecimentos e as habilidades para solucionar conflitos de forma cada vez mais adequados, envolvem a ação do sujeito. Isto é, sair de níveis elementares de pensar e julgar as situações, para abstrair, a partir do pensamento sobre as causas, sentimentos dos envolvidos e possíveis soluções. É por isso que a mediação docente, que visa ampliar as referências de autonomia decorre, dentre outros fatores, da capacidade do professor de entender o que é autonomia, bem como, de organizar níveis de ação em que os elementos geradores das qualidades que envolvem ações autônomas tenham fundamentos, subsídios para se desenvolver.

Ao desejarmos que as crianças construam a autonomia moral, devemos ter claro que tipo de autonomia estamos falando e que tipo de conceitos de autonomia subsidiam nossas ações. Relatamos, neste trabalho, que a autonomia

moral relaciona-se a “aderir a diversas leis com conhecimento de causa” La Taille (p.57,1992). Logo, a aprendizagem da autonomia moral diante dos conflitos nos conduz a possibilitar a compreensão da razão de ser das normas, a tomada de consciência, conhecimento aprofundado sobre os motivos das leis e regras. A capacidade de compreensão das normas depende de um ambiente que explore o potencial que o ser humano tem de pensar em níveis cada vez mais elaborados.

A autonomia moral neste trabalho não encerra em si a liberdade de ir e vir, de fazer atividades cotidianas de forma independente como amarrar cadarço, conseguir cuidar de si, de seu asseio pessoal, realizar movimentos com precisão, criar atividades e querer fazer coisas sozinhos, como pontuaram alguns docentes. A autonomia pressupõe a idéia de um ser integral. O ser humano agindo de acordo com princípios e valores construídos, respeitados e legitimados no seio das interações sociais ao longo da vida e que, a despeito de circunstâncias e situações problemas, conduz-se com grandes chances de coerência, por meio de um grande processo. Processo de refletir, agir e reagir aos contextos, orientando-se por valores “inegociáveis”, que por serem legitimados e estarem atrelados de forma central na sua personalidade, possibilitam ações que evidenciem tais valores.

Além disso, a autonomia, entendida como auto-governo está atrelada aos investimentos afetivos realizados pelo sujeito no decorrer de sua vida, e por isso, os valores reapresentam a força que move ou não um ação. Professor algum comentou, em sua resposta, a perceptível presença do “querer” (vontade, desejos) como mobilizadora ou inibidora de processos de tomada de decisão. Este querer representa uma das dimensões do ser humano, ser que se move, é corpo em ação, pensamento e sentimento, e manifesta em seu agir, sensações e valores.

Iniciaremos agora, a apresentação dos dados das narrativas referentes à terceira pergunta. Dentre as formas pelas quais os professores se posicionaram para promover a autonomia, encontramos cinco grandes temas que se repetem, formando cinco unidades, sendo que alguns dos professores se encaixam em uma, duas ou mais unidades, citando diferentes estratégias que se interagem a fim de promover a autonomia.

A primeira unidade foi diante das respostas dos professores 1, 5, 7, 8, 9 e 10, que apresentaram que trabalhar em grupos ou mesmo exercer funções nesses grupos promove a autonomia.

Professor 7 – [...] quando ela (a criança) vai escolher um grupo, uma equipe numa brincadeira [...] e dentro de uma brincadeira ela desempenhando o papel de líder [...].

Caracterizamos a segunda unidade, quando afirmaram que promover a autonomia é permitir à criança adaptar regras. Na Educação Física, muitas vezes, os jogos com regras fazem parte do contexto da aula. Os professores 1, 8, e 9, comentam que dão oportunidades de mudanças e adaptações.

Professor 8 – [...] porque através das regras que ela (criança) mesma estabeleceu no início de cada brincadeira, ela já está sabendo lidar, de uma forma efetiva, efetivando suas ações de autonomia [...].

Outro aspecto que promove a autonomia, na maneira de pensar dos entrevistados 6 e 10, seria as chamadas “aulas livres”, possibilitar certa independência para o aluno, formando a terceira unidade.

Professor 10 - Como eu falei da aula a gente usa o termo aula livre [...] só que este livre tem um certo limite então [...] ou [...] dia de aula livre, ele iria usar a criatividade dele [...].

A quarta unidade de respostas contribui para ações de autonomia por meio do conhecimento do conteúdo da Educação Física, são os professores aqui representados 3, 4, 5 e 10.

Professor 3 – [...] dentro das ações pedagógicas buscamos inseri-los (alunos) no contexto da aula em si, da escola como um todo, fazendo com que eles possam estar a par das atividades que vão acontecer, do resultado que ela pode produzir.

Por fim, encontramos os docentes 01 e 02 que descrevem alcançar a autonomia por meios de solução de problemas caracterizando a quinta unidade.

Professor 2 – [...] peço que resolvam situações de conflitos quando surgem, que tentem argumentar, solucionar.

Abaixo o gráfico contendo os dados da sub-categoria apresentada:

Quais as suas ações pedagógicas para alcançar a autonomia?

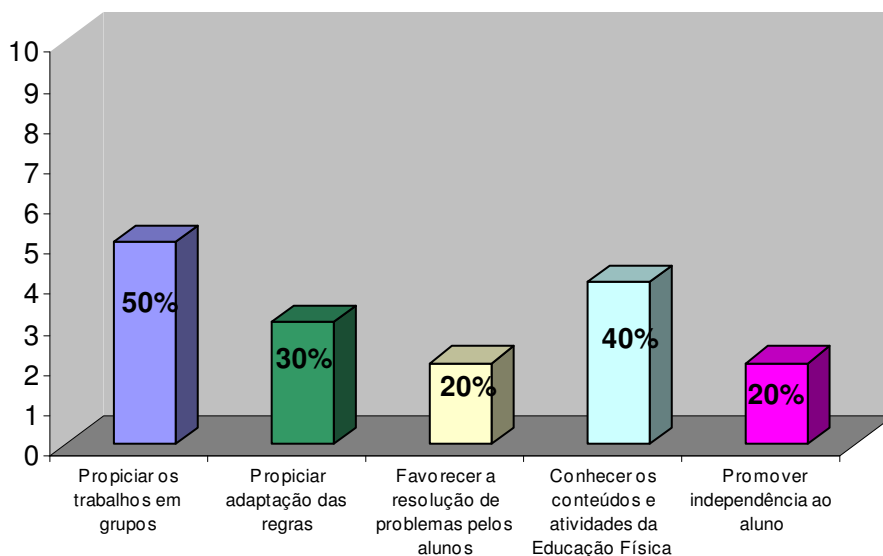


Gráfico 3 – Ações pedagógicas utilizadas para a construção da autonomia

Os professores apresentaram dificuldades em descrever ações pedagógicas utilizadas para que seus alunos construam atitudes de autonomia a partir das aulas de Educação Física. Apresentar contribuições efetivas de atitudes que promovam autonomia em uma aula de cinquenta minutos, com bolas, cones, cordas (ou sem materiais), seja com a realização de movimentos estereotipados ou não, com presença de modelos e regras fixas, a princípio parece impossível, tornando-se de difícil descrição. De fato, conceber qual ação pedagógica pode auxiliar na promoção da autonomia implica na própria concepção que o professor tem do objeto de estudo da Educação Física.

Não foi objetivo deste trabalho discutir as variadas concepções acerca de qual é o objeto de estudo da Educação Física por parte dos docentes entrevistados. Todavia, neste trabalho, optamos por referendar os princípios da Motricidade Humana como objeto de estudo da disciplina. No entanto, a idéia que o professor tem do que seja atribuição “da aula” de Educação Física, orienta o seu fazer pedagógico, que encontra suas raízes nas diversas abordagens apresentadas a Educação Física na escola. Verificamos influências das concepções e “fazeres”

que prezam pelo desenvolvimento da saúde, dos conhecimentos acerca da aptidão física e saúde, das melhorias técnicas, do desenvolvimento motor, da aula recreativa, vista como prêmio, ou ainda, de alguns pressupostos construtivistas.

Contudo, a partir das observações, constatamos que as chances de um conflito acontecer são menores nas aulas dos professores que centralizavam todo o processo educativo, que conduziam a separação de grupos, divisão do material e todo o desenvolvimento da atividade, também em aulas com a realização de diversas atividades motoras seqüenciais e intensas. Com um controle docente mais rígido e quando as crianças se encontram em atividade física mais intensa, os conflitos interpessoais acontecem, porém são mais escassos. Nas aulas de Educação Física em que os professores ofereciam maior independência para as crianças, deixando-as escolherem o que fazer com o material, os conflitos eram mais freqüentes. Porém, as crianças nem sempre solicitavam o auxílio do professor em suas desavenças e, muitas vezes, estas acabavam sendo resolvidas à maneira dos alunos, sem buscar a intermediação do professor, a não ser para delatar ou reclamar.

Analisando as respostas sobre ações pedagógicas que contribuem para autonomia, fica evidente, na visão dos professores entrevistados que, às vezes, apenas a participação nas aulas promoveria aos alunos a autonomia, ou no fato de escolherem o grupo, está implícita uma ação autônoma. Entregar materiais, explicar atividades, deixá-los adaptar regras ou escolher times, são exemplos de ações que têm os componentes de autonomia na opinião dos entrevistados. Convém ressaltar que é um número limitado de alunos que têm a oportunidade de escolher os grupos em cada aula, cerca de dois ou três, sendo que a maioria é que é escolhida, portanto, não tendo a oportunidade de escolher.

Outras formas citadas seriam oportunizar autonomia por meio da elaboração e adaptação de regras das atividades. Porém, nas observações das aulas verificamos que não há intervenção por parte dos professores em questionar seus alunos sobre as regras. Também observamos que quando há discordância nos jogos sobre as regras convencionais, não há intervenção do professor a fim de promover a descrição das atividades, o objetivo de chegar a um consenso ou abertura para pensarem novas formas de jogar ou resolverem o problema, com intervenções que venham esclarecer e auxiliá-los a resolver seus conflitos, o que nos apresenta e nos leva a inferir que o desenvolvimento da autonomia fica

comprometido e que os conflitos não são compreendidos como oportunidades para que os alunos aprendam a resolver com o ocorrido.

Somente o professor 01 comenta, em sua entrevista, sobre a intervenção junto aos alunos quando das reformulações das regras, afirmando que questiona seus alunos para que eles analisem o que deu certo ou não, quais as dificuldades que os discentes encontraram e como resolveram, ou seja, consegue expor na sua narrativa que a adaptação da regra não significa a simples mudança, mas sim que é necessária a mediação do professor.

Outro aspecto que promove a autonomia, na maneira de pensar dos entrevistados, seriam as chamadas “aulas livres”, ou seja, promover independência para o aluno. Convém destacar que só dois professores que ministram aulas na Rede Estadual, pontuaram aulas livres como possibilidade de colaborar para autonomia. Todavia, nas aulas observadas, na Rede Estadual, todos os 05 docentes deixavam os alunos livres para realizarem qualquer atividade de sua escolha, cabendo ao professor ceder os materiais solicitados pelos estudantes. Entre estes, alguns professores observados ministravam aulas direcionadas, com exercícios padronizados ou jogos coletivos por certo tempo, deixando livre outro restante da aula. Ou ainda, ministravam um dia de atividade direcionada intercalada por um dia livre, com brinquedos.

Verificamos que, apesar da intenção de conceder um tempo livre nas aulas de Educação Física seja a de promover uma independência, sendo esta identificada como autonomia o que acontece é que quando as crianças são deixadas livres para escolher o jogo e os times, acabam repetindo os jogos que mais gostam ou vêem na televisão. Nas aulas observadas, geralmente são dadas bolas de futebol para os meninos, corda ou bola queimada para as meninas. As variações são mínimas, sendo permitido ainda, a algumas crianças, conversar ou caminhar à vontade pelo espaço.

Além disso, diante das discordâncias nas regras dos jogos, os alunos observados reclamam um dos outros, reclamam ao professor e ameaçam uns aos outros. Acabam ganhando o direito de bola (a vantagem) no grito, na agressão, na popularidade (quem é melhor, mais habilidoso), ou apenas sentam-se emburrados. Alguns alunos, diante de seus conflitos vão brincar de outra coisa, cedem suas vontades pela pressão e ameaças, cedem pela amizade, cedem para continuar jogando.

As dificuldades dos discentes em resolverem seus problemas, pode ser explicada pela capacidade limitada que possuem para adotar diferentes perspectivas.

Já pontuamos no referencial teórico que as crianças adentram na realidade escolar na fase do realismo moral, por isso, julgando as ações dos outros pela objetividade dos fatos, não consideram a intencionalidade subjacente nas ações e apresentam características egocêntricas.

Neste processo, ressaltamos a importância da presença do professor como mediador e a possibilidade de construir a autonomia por meio da resolução de problemas, que não deve ser um fim em si mesmo, mas conduzir os educandos de forma gradativa à construção de formas cada mais vez mais elaboradas de agir. Neste sentido, em nossa pesquisa, apenas dois professores pontuaram alcançar a autonomia por meio de situações problemas que acontecem. Estes professores teceram comentários de que levam os alunos a enfrentarem situações difíceis, numa atitude de levá-los a pensar sobre os próprios problemas.

Dentre outras estratégias citadas, temos o trabalho em grupo como oportunidade para desenvolver a autonomia. Novamente, frisamos que este trabalho em grupo não significa dar independência aos alunos com um professor à distância, que observa o que as crianças desenvolvem nos grupos.

Salientamos que nos estudos piagetianos a interação entre as crianças e os chamados trabalhos em grupos são uma fonte rica para explorar e desenvolver as estruturas de pensamentos, oportunizando experiências sócio-morais, nos quais as crianças poderão conviver com ações e reações das atitudes de cooperação, das atitudes egoístas e da reciprocidade. Nos grupos, elas contribuem com sua personalidade e idéias, tendo que ceder em algumas situações. A cooperação necessária ao trabalho, jogo e brincadeira em grupo, exigem das crianças interações e aprendizagem com qualidades diferentes, pois, por serem impulsivas e egocêntricas, agem com vistas a se beneficiar, gerando atritos.

O professor, ao assumir a postura de mediador, com intervenções que possam ajudar na construção de autonomia, aproveita as situações que surgem no grupo para que os alunos exponham suas opiniões e pontos de vista e possam, com o auxílio dele, mediar suas próprias interações com êxito e de forma autorregulatória.

Cabe destacar que autonomia estudada por Piaget não se dá num contexto de coerção intelectual e afetiva e sim num ambiente de respeito mútuo onde possam falar e ser ouvidas com respeito e interesse, ter seus sentimentos também respeitados, num contexto em que são incentivadas a se posicionar, sem medo do castigo, dos sarros, de serem criticadas, de serem xingadas. Os trabalhos em grupos (dar a bola para um grupo jogar, ou “brincar”) por si só não engendram a cooperação, pois conforme visto, na cooperação está subentendido o fato de operar intelectualmente com os pares, envolvendo a adoção de perspectivas alheias, ou seja, operar em relação aos sentimentos dos outros e em divergências.

Como último aspecto de análise nesta categoria, encontramos as definições de autonomia relacionadas ao conhecimento da área de Educação Física, em que, com a construção de novos conhecimentos os alunos teriam chances de se portarem com autonomia. Neste caso, os professores mencionaram na entrevista que o saber veiculado pela área, é saber como faz a atividade, como se joga o lenço atrás², para que o aluno não faça apenas por fazer. Ou ainda, relacionar a atividade com o conteúdo e saber a aplicação de determinado conteúdo.

A Educação Física busca legitimar-se a partir de várias abordagens e cada uma pressupõe ações pedagógicas diversas para a área. A princípio, entendemos que a educação possibilita construção da autonomia, pois que enriquece de saberes com os quais os educandos podem lidar fora do ambiente escolar. Reconhecemos que a escola e as disciplinas, uma delas a Educação Física, veicula um conhecimento, e que estes conhecimentos são apropriados pelos alunos para compreender o mundo ao seu redor, subsidiando suas escolhas, critérios e formas de se conduzir nas relações. No entanto, nas narrativas dos professores entrevistados, citam como exemplos para promover a autonomia, nas aulas de Educação Física, a explicação para as crianças do que vão fazer, a explicação da atividade em si, perguntas no final da aula sobre o que fizeram, a emissão de *feedback* e isso sim pode limitar a aula e as chances dela se auto-regularem, de promover compreensão da realidade.

² Jogo popular lenço atrás, possui variantes quanto a posição dos participantes da roda, assim como o seu estado, vendados ou não, assim como as cantigas. Os participantes tiram a sorte para escolher um que ficará com o lenço, o restante senta de pernas cruzadas, formando uma roda. Quem ficou com o lenço deverá percorrer ao redor da roda formada cantarolando. O portador do lenço conta até três e solta o lenço atrás de um dos participantes da roda, que deverá correr e encostar-se em quem deixou o lenço antes que este se sente ocupando o seu lugar na roda. Caso não consiga, ele é o novo portador do lenço. A partida começa novamente agora com o novo portador do lenço. Caso o portador seja "pego", a partida recomeça do ponto de início até que haja a troca de portador.

Palma *et al* (2008, p.35) salientam que “[...] a compreensão pelo aluno de sua motricidade deva ser o referencial no qual as ações docentes de ensino-aprendizagem deverão estar fundamentadas”, deste modo, não dá para ficar presos a modelos de repetição, compensatórios, preparatórios. Pois que a compreensão de sua corporeidade implica em condições para que os sujeitos reelaborem o conhecimento, que deve ser significativo, não devendo ser entendido apenas como a comunicação do conteúdo e da atividade prática, mas a problematização dos mesmos, criando hipóteses, inventando, testando e, fazendo movimento de busca, reformulando conceitos e idéias, conscientizando-se dos sistemas de significação em que suas ações estão inseridas, ampliando conhecimentos (PALMA E PALMA 2005). Para isso, portanto, é necessário aprofundamento por parte dos professores, estudos e possibilidades de ações e reflexões, reconstruções dos conhecimentos e buscas por alterações metodológicas que possam subsidiar tais ações.

É importante aos alunos conhecerem o que fizeram na aula, ou o que estudaram, pois isso tudo se constitui uma referência para a compreensão do educando. Todavia, apenas citar as brincadeiras que realizaram não garante ao aluno ações mais autônomas.

Não queremos que a criança entre e saia na aula de Educação Física apenas mais suada, que saiba superficialmente sobre algumas atividades e brincadeiras que foram feitas. A ampliação e a utilização dos conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar, no sentido de auxiliar na compreensão e mudanças na realidade de ação de cada sujeito, representam um desafio não só para a disciplina de Educação Física legitimar-se, mas uma necessidade de todas as áreas do conhecimento.

Não pretendemos ao findar uma aula, no espaço destinado ao desenvolvimento da disciplina, apenas crianças mais cansadas, suadas, com sede, que extravasaram, correram e brincaram, já que, na opinião de alguns entrevistados, as crianças devem brincar na Educação Física, pois, em casa elas não têm tantas oportunidades de brincarem, extravasarem. Preconizamos para além de tudo isso, seres humanos mais realizados, mais humanos, justos, solidários, cooperativos e comunicativos.

Entendemos que a função da Educação Física, enquanto disciplina curricular subjacente nos discursos dos entrevistados, faz muita diferença nas ações

do professores, pois quando falamos de autonomia, isto significa muito mais do que saber realizar saltos, movimentos com habilidades, ficar livres para jogar e brincar, seria o sujeito entender seu corpo, seu movimento enquanto manifestação de uma corporeidade que se move para realizar e ser mais. Este ser mais também é ser mais solidário, cooperativo, compreensivo, respeitoso e isto tudo se materializa nas escolhas éticas, a optar diariamente na escola e fora dela.

6.2 Concepções Sobre os Conflitos

Nesta categoria, procuramos perceber a concepção de conflito dos entrevistados, buscando identificar, quando os professores conceituavam, exemplificavam os conflitos e descreviam sobre os próprios sentimentos, se eles compreendiam os conflitos como naturais, anti-naturais ou ainda como importantes para a aprendizagem.

Apresentaremos, no primeiro momento, os dados referentes às narrativas coletadas na entrevista. No segundo momento, relataremos os dados decorrentes das ações práticas dos sujeitos, em sala de aula, na disciplina Educação Física, diante de situações de conflito que foram observadas e classificadas. O terceiro momento desta análise busca correlacionar a “fala” com as ações, cruzando os dados de como os professores concebem os conflitos, como afirmaram agir e como agiram no cotidiano da sala de aula.

As perguntas realizadas aos docentes nesta categoria foram: 1) Em sua prática pedagógica, existe algo em que se sente inseguro?; 2) Na sua opinião, o que é uma situação de conflito interpessoal escolar? Dê exemplos; 3) Como você se sente quando acontece uma situação de conflito interpessoal ?; 4) O que você faz, que atitude toma, diante destes conflitos?

Os professores 1, 2, 3, 5 e 10, ao responderem sobre os fatores que os deixam inseguros, mencionaram aspectos disciplinares, e outros que podem remeter indiretamente aos conflitos diários entre os alunos ou professor-aluno. Os demais professores (incluindo alguns já citados) referem-se a aspectos de ordem metodológica, avaliativas, questões pedagógicas. Vejamos alguns exemplos:

Professor 2 - Às vezes, paro quando percebo que não tenho a atenção deles (alunos), será que é assim que eu devo

agir me calando mesmo (?), em outros momentos, será que é gritando como eu grito [...], então estou me questionando o tempo todo, e estes momentos são de insegurança [...] fico questionando será que é a melhor atitude [...] será que não [...].”

Professor 03 - A dificuldade maior que geralmente se apresenta no decorrer das aulas são as questões de disciplina [...].”

Professor 06 - eu sinto dificuldade porque o material utilizado é bem escasso [...].”

Em suas aulas, existe algo em que você se sente inseguro?

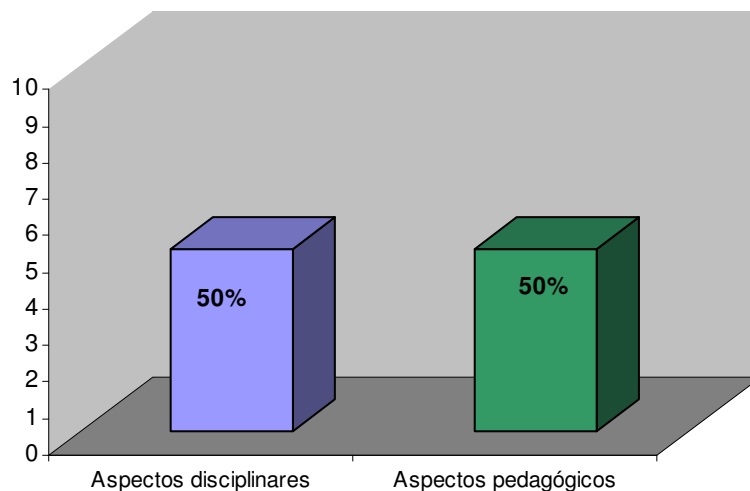


Gráfico 4 – Aspectos mencionados como fatores de insegurança por parte dos docentes ao ensinar.

Estes resultados nos mostram que situações de conflitos, apesar de existirem, aparentemente, não são consideradas importantes por parte do professor, pois não citam os conflitos diretamente como um fator que causa incômodo e que gera insegurança ao agir em aula.

Estes dados nos inferem uma “certa segurança” dos professores para com problemas de ordem moral. Não se sentem “inseguros” diante dos desacordos ou pelo menos não mencionaram em suas falas, pois, muitas vezes, o concebem como neutralidade diante dos mesmos, como situações fáceis em que geralmente se resolve com ameaças ou outros tipos de intimidações, sanções que resolvem temporariamente.

Esta “segurança” por parte do docente que interpreta as situações de conflito como neutra em si e que deve ser resolvida por ele, é que pode impedir um trabalho que gere aprendizagem. As situações de conflitos não chegam a desequilibrar cognitivamente a ponto de os levarem a questionar sobre a perspectiva que atuam diante dos desacordos. Podemos afirmar que, quando os professores se inquietam, sentem-se insatisfeitos com sua própria postura e as devidas conseqüências para a formação dos alunos, quando se questionam quanto a sua atitude como educadores, há possibilidade de abertura para mudanças, reavaliações das ações, de buscas por reunir esforços em conjunto e refletir sobre outras perspectivas.

A resposta que os professores apresentaram frente aos conflitos não apresentam preocupações de possuírem subsídios teóricos para questões de ordem interpessoal. Inferimos que os docentes não estão conscientes de que poderiam favorecer ensino da moral ao lidar com desacordos, contribuindo significativamente para aprendizagem de níveis qualitativos na forma de pensar e conceber os desacordos, desenvolvendo a autonomia.

De todos os entrevistados, apenas o professor número 2 se preocupa com sua postura, e pergunta-se qual seria a melhor atitude a tomar diante destas questões. O professor número 9, na questão referente à como agir em conflitos, menciona que não foi preparado para lidar com estas questões de ordem interpessoal.

Devemos ressaltar que o professor 2 já teve possibilidade de participar de palestras com a temática sobre valores e concepções de conflitos. Este fato é importante, uma vez que ao ter oportunidade de ter avançado no conhecimento sobre o assunto, pôde ampliar suas leituras e concepções, questionar suas ações em sala de aula e assim avaliar sua prática.

Becker (1993) ressalta a importância da consciência que tem o educador de si mesmo, sobre suas bases teóricas, já que esta pode limitar suas ações. O docente procurará agir em sala de aula dentro dos limites de suas concepções epistemológicas. Todavia, as concepções docentes atreladas ao senso comum não reúnem subsídios a fim de ampliar ações, reflexão e abstração, impossibilitando autocrítica e o desenvolvimento de outros tipos de aprendizagens para os estudantes.

Vinha (2003) expõe que os conflitos nos dão pistas, dicas do que os educandos precisam aprender no que se refere ao desenvolvimento da moral. Uma vez que os professores entrevistados, para este estudo, não reconhecem os conflitos como fator que contribuiu para a educação das crianças e que possibilita aprendizagem, agem de forma diversificada, tendo apresentando certa “segurança” e ao deparar-se com as “pistas” que os educandos dão, acabam ignorando-as e não se incomodam a ponto de procurar outros meios para subsidiar ações que engendrem a autonomia.

Ressaltamos também que não há disciplina específica que possibilite a reflexão do futuro professor sobre questões de indisciplina e conflitos na formação inicial. Os professores, ao chegarem à escola, acabam imitando as práticas realizadas no ambiente escolar e desenvolvem seus próprios meios para resolver os problemas de ordem interpessoais, baseados em experiências, no bom senso e senso comum. Eles desenvolvem as próprias posturas pedagógicas frente a estas questões e, às vezes, não entendem ser de sua responsabilidade ou da escola promover aprendizagens que digam respeito às habilidades interpessoais que remetem a questões éticas e morais, como se estas questões fossem deveres apenas da família. Muitas vezes desconhecem que toda a escola está contribuindo para algum tipo de formação moral, mas nem todas o fazem com vistas à autonomia (MENIN, 2002).

Dando prosseguimento a nossas análises, partiremos agora para o conceito de conflito. Quando questionados sobre o que seria uma situação de conflito interpessoal escolar, a maioria dos professores pesquisados comentaram que ele acontece mais entre os alunos. A partir das respostas atribuídas a esta questão, dividimos em dois grupos, formando duas unidades de respostas.

Na primeira unidade, as definições de conflitos foram vagas e dizem respeito a ações discentes. Neste caso, os professores 1, 2, 3, 7, 8, 9 e 10, relataram que os conflitos são discussões, disputas que ocorrem devido à faixa etária, ou desacordos de opiniões entre os alunos. Os professores 4 e 5 afirmaram que não ouvem falar muito sobre o termo. Dentre exemplos:

Professor 2 - São momentos em que as pessoas percebem que existem diferenças de opiniões, diferenças de pontos de vista e entram em conflito, entram em embate [...].

Professor 7- [...] é quando um aluno implica muito com o outro, eles não se dão bem, ou eles não se dão bem até o ponto de um ficar provocando o outro, mexendo um com o outro, atrapalhando o outro de brincar [...].

O que é um conflito interpessoal escolar?

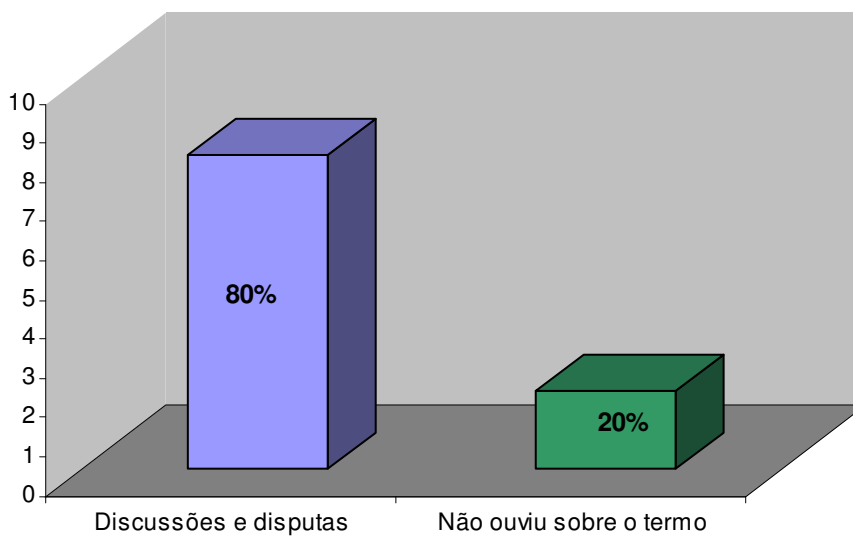


Gráfico 5 – Definições de conflito interpessoal escolar.

Dentre os exemplos de conflitos relatados pelos professores, optamos por reuni-los em suas semelhanças, originando assim, quatro unidades. Como exemplo mais comum nos relatos dos professores 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 encontrou-se a agressão física e verbal. Outra colocação que apareceu é quando a criança não presta atenção no que o professor deseja, levando-o a ter que insistir na informação, ou o fato das crianças correrem fora de hora. Essas foram as colocações dos professores 1, 2, 4, 5 e 10. Já os professores 2, 3, 6, 7, 8, 9 e 10 relataram os exemplos de conflitos como sendo: brigas por liderança, disputa de material ou espaço da fila.

Professor 5 - Um aluno puxar o cabelo de outro, o outro dar tapa nele [...].

Professor 1- [...] quando uma das pessoas não cumpre sua função no grupo ou acaba prejudicando o desenvolvimento da atividade, não querendo participar, ou não prestando atenção como deveriam ser desenvolvidas as regras e

acaba prejudicando o grupo, isto gera insatisfação no grupo e pode ocasionar um conflito [...].

Exemplos de conflitos interpessoais

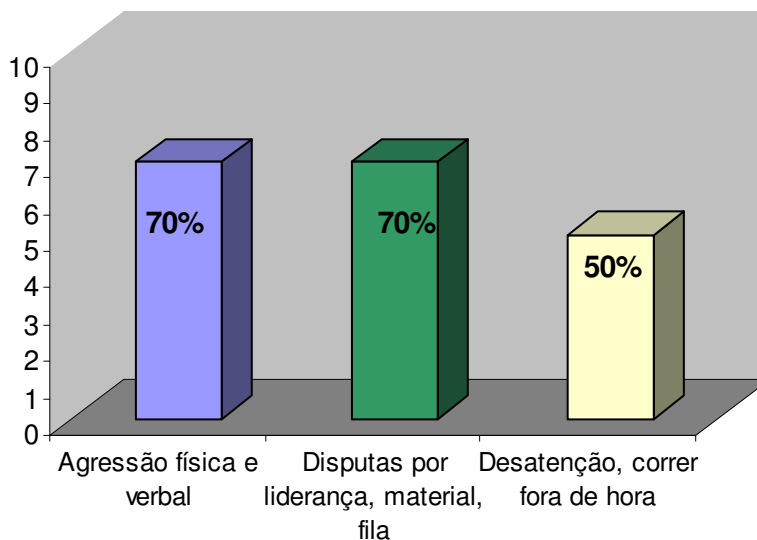


Gráfico 6 – Exemplos de conflitos interpessoais.

Durante a entrevista não foi perguntado diretamente sobre a concepção de conflito. Porém, por meio da resposta das outras questões, foi possível identificar os professores 1, 6, 8, 9 e 10, que concebiam ser o conflito normal, alguns mencionaram nas respostas a outras perguntas que o conflito atrapalha, mas nada afirmaram quanto a possibilitar por meio dele, a aprendizagem.

Professor 6 - [...] às vezes eles (os alunos) querem liderar e acabam entrando em conflito, mas é tudo assim, situações que são fáceis de resolver durante a aula [...]

Professor 9 - [...] geralmente estes conflitos, porque a gente já tem uma certa bagagem, chega quase tirar de letra.

Um único professor afirmou conceber os conflitos de forma natural inferindo que por meio deles é possível contribuir na aprendizagem dos educandos:

Professor 1 - [...] acho que é uma coisa que acontece em todos os lugares e que estas coisas precisam ser resolvidas, nós como professores estamos ali para mediar as

situações, ajudar a criar uma reflexão sobre isso [...]; [...] nosso papel como professor é tentar criar formas, maneiras que estas pessoas sejam capazes de solucionar estes problemas de uma forma que não seja negativa, de uma forma que seja positiva para a vida deles e que eles possam, com este aprendizado, contribuir para algo bom na vida deles [...].

A terceira pergunta que se referia ao sentimento do docente diante do conflito, verificamos que em 80% dos entrevistados os sentimentos são negativos, variando desde o sentimento de chateação à frustração.

Professor 6 - eu já fico irritada, porque tem uma sala inteira para cuidar [...].

Professor 10 - A gente fica chateado ou dependendo de algumas atitudes surpreendidos [...].

Como você se sente diante do conflito?

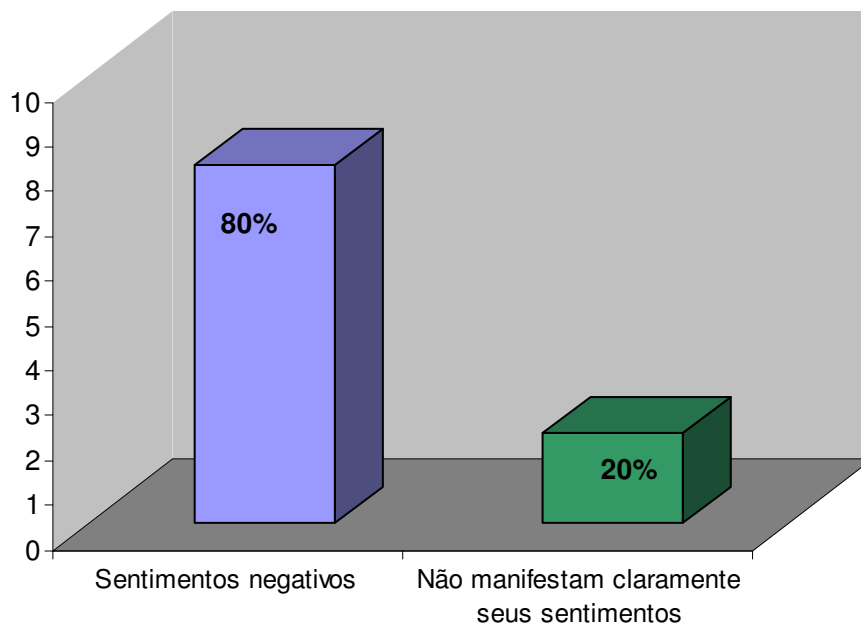


Gráfico 7 – Descrição dos sentimentos diante dos conflitos.

Para analisarmos as respostas referentes à última pergunta desta categoria, iremos expor um quadro, em que as maneiras relatadas pelos professores

sobre como resolveriam situações problemas serão categorizadas de acordo com os níveis de intervenção explicitados no referido quadro.

No quadro 3, descrevemos seis categorias de intervenção, que são apresentadas em níveis de forma hierarquizadas. Os níveis foram adaptadas do trabalho de Cunali, Fudoli e Garrafa (2006). Estes níveis de intervenção foram elaborados a partir dos pressupostos da teoria construtivista e se apresentam de tal forma que o nível 01 é considerado mais evoluído e o nível 06 identifica ações que se orientam de forma menos evoluída. O nível 05 foi elaborado pela pesquisadora e acrescentado no quadro de acordo com as ocorrências em aula observadas dos professores que colaboraram com esse estudo.

Níveis de Intervenção	Princípios de Ação
1- Intervenção Construtiva	Realiza a escuta ativa, linguagem descritiva; auxilia a expressão de sentimentos, a coordenação de perspectivas; incentiva a criação de soluções, sugerindo se necessário; revalida os princípios (da não agressão, da amizade, solidariedade, respeito, cooperação e outras virtudes conforme a situação exige)
2- Intervenção Direcionada I - revalidando valores e princípios	Sugere o que fazer, apresentando as soluções, reduzindo a possibilidade de coordenar perspectivas e construir soluções, revalida os princípios citados acima (da não agressão, da amizade, solidariedade, respeito, cooperação e outras virtudes conforme a situação exige)
3- Intervenção Autoritária - revalidando valores e princípios	Não percebe o conflito como sendo algo positivo e elimina-o. Age pela criança, desconsidera o que sente, pensa, precisa ou quer. Revalida os princípios citados acima (da não agressão, da amizade, solidariedade, respeito, cooperação e outras virtudes conforme a situação exige)
4- Intervenção Direcionada II - sem revalidar valores e princípios	Idem ao nível 2, mas não revalida princípios Visa apenas resolver o conflito de forma clara e objetiva, firme.
5- Transferência do problema (para a supervisão, direção ou para os pais)	Encaminha o aluno para a supervisão ou direção conversar com o aluno e resolver.
6- Ausência de intervenção	Quando o professor fica em silêncio, ignora ou menospreza.

Quadro 3 - Níveis de intervenção dos professores de Educação Física.

Ao responder a pergunta que se referia às maneiras de agir perante situações de conflitos quando eles ocorriam, dois entrevistados apresentaram respostas que contém elementos tanto de uma intervenção direcionada (nível 02) e também da intervenção construtiva (nível 01). Ou seja, comentam que direcionam a

conversa, sugerem o que fazer, porém também buscam auxiliar a coordenação de perspectivas e sentimentos, levando o aluno a refletir sobre o que aconteceu e de como o outro se sentiu. Como exemplos destas intervenções narradas temos:

Professor 2 – [...] eu chamo à parte e pergunto: - Você gostaria de ser chutado? Quando alguém te chuta você sente dor? Então muitas vezes eu percebo que eles se colocam no lugar do agredido e percebem que eles erraram.

Professor 01 [...] geralmente eu tento colocar as situações, o que aconteceu para aluno refletir, tanto o lado positivo como o lado negativo daquela atitude dele, e a gente procura resolver este problema, não eu resolver o problema, mas de uma forma que eles possam refletir e pensar numa forma que eles possam resolver.

Outros professores entrevistados afirmaram conversar com os alunos. Ao serem questionados sobre os exemplos de conversas que seriam estabelecidas com os alunos, pudemos perceber que o teor do diálogo exemplificado concentrava-se em ordenanças aos alunos e em conclusões que os próprios professores realizavam pelos alunos por meio de suas afirmações, durante a conversa, que era de cunho diretiva.

Ou seja, dirigiam afirmações aos alunos do que eles deveriam ter feito no conflito, o que fazer no momento de briga, como eles deveriam ter interpretado o problema, no sentido de dar encaminhamentos, sugestões e ordens para que o conflito acabasse. Neste tipo de respostas, caracterizando uma “conversa” de cunho diretivo e uma intervenção direcionada sem revalidar valores (de nível 04) são os docentes 3, 8, 9 e 10.

Professor 3 – [...] tudo bem pegou minha bola e corda, mas qual era a regra? E aí entra a regra da aula e a própria regra de convivência social... Qual é a regra? A regra diz, a regra da aula diz que só tem uma bola, então é na sua vez que você pode pegar, então é essa regra que você tem que lembrar [...].

Professor 9 - O que eu conversei com ele foi que é errado aquilo, a gente tenta separar os dois, mesmo porque os dois eram amigos, foi por nada a briga, peguei eles para conversarem e mostrei que o outro às vezes estava exagerando porque um era muito maior que o outro e

poderia machucar e depois eles iriam voltar a ser amigos de novo, então a briga era sem sentido [...].

Neste tipo de intervenção direcionada que apenas sugere o que fazer, tirando do aluno a possibilidade de coordenar perspectivas (nível 04) temos como exemplos de narrativas as afirmações de que os docentes privam os alunos da aula temporariamente ou provisoriamente, aplicam sanções ou ainda solicitam aos alunos envolvidos no conflito para se desculparem. Estes exemplos de relatos também foram categorizados no nível quatro.

A seguir classificamos os docentes 4, 5, 6 e 7, que destacam em sua narrativa ações que se categorizam em uma intervenção direcionada sem revalidar valores (nível 04), apenas sugerindo o que a criança deveria ter feito. Contudo, também afirmaram transferir o problema para outros na escola resolver, identificando uma intervenção de nível 05. São exemplos de uma narrativa que se refere ao nível 04 e também ao nível 05:

Professor 05 –[...] pede para o aluno pedir desculpa um para o outro quando acontecem brigas, conflito interpessoal, às vezes quando acontece comigo até eu peço desculpas para a turma. Já teve caso de eu estar errado e pedir desculpas para a turma. Tentar descobrir porque o aluno estava nervoso, brigando, se está muito violento a gente encaminha, manda para a direção para conversar, e a direção toma as medidas [...].

Professor 06- [...] no primeiro momento, tento conversar, se eu vejo que não está resolvendo eu tiro um pouquinho da aula ou às vezes dou um texto para eles fazerem, mas normalmente com conversa já resolve a situação [...] [...] eu sempre procuro fazer com que eles peçam desculpa, e quando é muito grave assim, quando passa dos limites mesmo é passado para supervisão e eles tomam as atitudes cabíveis.

Após apresentarmos as narrativas dos entrevistados, iremos agora partir para a exposição dos dados referentes à observação realizada no momento da intervenção docente realizadas nas aulas.

As aulas foram observadas e as formas de resolver os conflitos, por parte dos docentes, foram anotadas e classificadas de acordo com os níveis de intervenção adaptados e anteriormente demonstrados no quadro 03.

A seguir apresentaremos o quadro 4, que contém dados referentes às ações dos entrevistados diante dos conflitos quando observados na situação de aula.

Neste quadro, apontaremos os tipos de conflitos, os motivos destes conflitos observados em nossas visitas, bem como, apontaremos os professores que se encaixam na classificação proposta. Na linha horizontal aproveitamos a classificação dos tipos de conflitos idealizados por Marion (2002). Na linha vertical, poderá ser observado o nível de intervenção adaptado de Cunali, Fudoli e Garrafa (2006), em que o professor se enquadra a partir da sua ação diante do conflito.

Conflitos	Agressão Física (chutar, empurrar, puxar cabelo)	Rejeição	Aceitação	Direito a propriedade	Agressão verbal (fuxicos, apelidos, sarros)
01-Intervenção Construtiva					
02-Intervenção Direcionada I- revalidando valores e princípios					
03-Intervenção autoritária revalidando princípios e valores	03, 08		02		01, 03
04-Intervenção direcionada II- sem revalidar	01, 02, 03, 05 07, 08, 09, 10	03	02, 03, 04, 05 06, 08, 07	01, 03, 09	01, 03, 04
05-Transfere a situação problema para outros resolverem (pais, professores, gestão escolar)	02, 04,05		07		
06-Ausência de intervenção	04, 07	09	05, 06, 07, 08, 10	07	07

Quadro 2 - Classificação das intervenções dos professores diante dos conflitos interpessoais escolares.

Como outra forma de expor os dados, encontramos que,
Professores 1 e 3 - identificados nos níveis 03 e 04;
Professor 2 - identificado nos níveis 03, 04 e 05;
Professor 4, 5 e 7 - identificado nos níveis 04, 05 e 06;
Professor 6, 9 e 10 - identificado nos níveis 04 e 06;
Professor 8 - identificado nos níveis 03, 04 e 06.

O tipo de intervenção em comum a todos os professores observados encontra-se no nível 04, que representa uma ação de cunho direcionada que não revalida os valores. Como se pôde observar no quadro 02, intervenção alguma dos professores diante dos conflitos foi classificada nos níveis 01 e 02.

Apresentamos como um dos objetivos da presente pesquisa, verificar a correlação entre a concepção de conflitos e as ações pedagógicas em sala de aula. Para correlacionar os dados das narrativas dos professores com suas práticas primeiro verificaremos a concepção e o sentimento do professor e correlacionaremos estes dados com as ações observadas.

1) Cinco professores mencionaram ser o conflito natural, são os sujeitos: 1, 6, 8, 9 e 10. Ainda que considerem o conflito como fazendo parte das relações humanas, empregam ações que visam resolver o problema pelos alunos, dando direções e ordens ou ainda ignorando (nível 04 e 06). Dentre aqueles que descreveram o conflito como natural, apenas os professores 1 e 8, revalidaram princípios, indicando ações mais elaboradas no tocante a aprendizagem com vistas a autonomia. O professor 1 mencionou, em sua narrativa, a possibilidade de promover aprendizagem por meio da solução de problemas. Porém, o grupo de professores aqui mencionados realizaram ações no sentido de agir pelo aluno, eliminando a possibilidade dele se posicionar, sempre orientando como proceder. Contudo, quando questionados sobre seus sentimentos perante os conflitos, estes professores, com exceção de 1 e 9, descrevem sentimentos de intranqüilidade, se mostram condizentes em suas ações objetivas e diretivas. Ou seja, ainda que considerem naturais as desavenças acontecerem, não a concebem como fatores que geram aprendizagem, sentem-se desconfortáveis perante ela e agem a fim de eliminá-las.

Exemplo de uma Intervenção Autoritária que busca revalidar valores (nível 03): O professor 1 busca explicar, em uma situação que os alunos tiram sarros

uns dos outros, “que somos diferentes e há coisas que sabemos e coisas que ainda não sabemos que vamos aprender [...]”.

2) Os demais professores 2, 3, 4, 5 e 7, não afirmaram ser o conflito natural, demonstram coerência entre seus sentimentos negativos e suas ações nas aulas. Representam as ações destes professores ações autoritárias, às vezes revalidam princípios, às vezes apenas emitem ordens, sugerindo o que fazer, ameaçando. Os docentes, além de portarem-se autoritários, querendo evitar, resolver e solucionar os problemas pelos alunos, ignoram o conflito e também transferem. Apresentam rapidamente ordens aos discentes, não querendo saber as explicações, motivos e sentimentos dos alunos. Por vezes os alunos são chamados à parte e questionados sobre o ocorrido, para logo em seguida o docente dar suas diretrizes, transferir, privar o aluno de certo tempo da aula, aplicar sanção a fim de corrigir e evitar novos conflitos. Estes tipos de intervenções contém características de níveis 03, 04, 05, 06.

Exemplos de Intervenção Direcionada sem revalidar valor (nível 04): Diante de chutes entre os alunos e maus tratos, temos as seguintes intervenções do professor 3: “porque você fez isso? Fique aí para pensar no que fez [...]; se você continuar maltratando seus amigos vou ter que te tirar [...] é você quem escolhe”.

Partiremos agora para a terceira correlação dos dados: como os professores disseram agir em situações de conflito e quais ações pedagógicas de fato foram observadas em suas aulas.

6.2.1 Correlações entre as Narrativas Docentes e as Ações em Aula

Dentre as narrativas, encontramos várias estratégias citadas, como por exemplos: conversa com os envolvidos à parte, conversa querendo saber os motivos e sentimentos procurando mediar uma solução, sugerir soluções, dar direções sobre o que deveria ter sido feito, ou fazer, levar os envolvidos a pedirem desculpas, tirar da aula, ou ainda encaminhar as crianças que brigaram para a sala, para supervisão ou direção.

Os professores que, em suas narrativas afirmaram solicitar aos alunos pedirem desculpas aos colegas foram: 2, 5, 6 e 8 identificando uma intervenção direcionada (nível 04). Pode-se concluir que as respostas mostram coerências com suas ações pedagógicas, pois já foi apresentado que estes centralizam ações nos níveis 3, 4 e 5, que dizem respeito às ações induzidas, que visam eliminar rapidamente o ocorrido, transferir o problema. Apenas dois deles, (docente 02 e 08) revalidaram valores ao interagir com os alunos.

3) Os professores 1 e 2 mencionaram que, em suas ações, tentam chegar em um acordo junto com os envolvidos, não resolver tudo pelo aluno e sim que ele reflita, sugerir formas de soluções mais adequadas, ou ainda levar o aluno a pensar sobre suas ações e colocar-se no lugar do outro, verificando as conseqüências de suas ações. Essas ações se aproximam nos níveis 01 e 02 elucidando direções de princípios construtivistas. Porém, ao observar as aulas dos professores, ora revalidam valores, ora questionam os alunos porque fizeram, mas no sentido de logo cessarem a contenda, apresentando incoerências entre aquilo que dizem fazer e o que realmente fazem. Percebemos que há tentativas por parte destes docentes de saber sentimentos dos envolvidos e levá-los a colocarem-se no lugar do outro. Uma delas afirmou que na pressa já parte para solicitação do pedido de desculpas, procurando findar e responder à situação dando ordens. O professor reconhece situações contraditórias nas suas ações, ora dialoga, ora apenas chama a atenção na frente de todos. Em aulas observadas apresentaram ações autoritárias e direcionadas, revalidando valor em alguns momentos e também um professor agiu no sentido de transferir os envolvidos no problema.

Exemplo do professor 01 em uma Intervenção Autoritária revalidando valor (nível 03) - Uma aluna reclama ao docente que o colega lhe mandou calar a boca ao que a professora pergunta e responde: “quando a gente quer que o outro fique quieto é assim que a gente faz? Não né [...] Pede desculpa”.

4) Três professores 5, 7 e 9, afirmaram querer saber dos envolvidos o que aconteceu, os sentimentos, e como cada um reagiu, para mediar e tentar uma solução, um acordo em conjunto, mas na prática detém ações diretivas e impulsivas, apresentando incoerência. Ou seja, não realizaram intervenção alguma de nível 01 ou 02 que valorizasse os sentimentos dos envolvidos ou mesmo a escuta ativa, permanecendo nas ações que visavam resolver o conflito pelo aluno, sugerindo que fazer, também transferindo o problema ou ignorando (níveis 04, 05, 06)

Exemplo de uma Intervenção Direcionada sem revalidar valor (nível 04): Foi solicitado, pelo professor, que os alunos formassem duplas para jogar o jogo de dominó. Uma dupla derruba as peças de dominó de outro grupo deixando-as cair no chão intencionalmente. A dupla reclama ao professor 5, que sem nada questionar, aplica uma sanção. Tira o material da dupla que causou o conflito, e solicita que sentem em suas cadeiras, fiquem calados e de cabeça baixa.

5) Os professores que se posicionaram dizendo da importância de primeiro conversar com os envolvidos foram 3, 4, 6, 7, 9 e 10. No entanto, quando questionados sobre como se daria esta conversa, quais intervenções fariam, alguns afirmaram que gostariam de saber o que aconteceu. Porém, foi percebido durante a observação, que não se busca mediar uma solução em conjunto com os envolvidos, escutando as versões a fim de chegarem juntos a uma melhor solução, mas sempre na tentativa de apenas dar ordens. Suas intervenções são de resolver pelo aluno, dar ordens, transferir o problema ou ignorar (níveis 04, 05 e 06).

Exemplo de uma Intervenção Direcionada sem revalidar valor(nível 04): Dois alunos atrapalham a brincadeira das meninas. As alunas reclamam ao professor e ameaçam seus colegas na frente do professor 9, dizendo que vão jogar a bola nele, ao que o professor diz às meninas: “joga que eu levo para direção”.

6) Dentre os professores que afirmaram encaminhar a criança envolvida em um conflito para a direção ou supervisão resolver estão os docentes: 4, 5, 6 e 7, no entanto, durante as observações foi verificado que utilizaram desta estratégia os docentes: 2, 4, 7 e 10. A atitude de encaminhar para outra pessoa que não participou do conflito para resolvê-lo, visa eliminar o problema e transferir para que a aula transcorra “normalmente” e também representa uma reação impulsiva e diretiva. Esta atitude está em coerência com os professores 4 e 7 que afirmaram encaminhar, sendo que os docentes 2 e 10 não citaram, no momento da entrevista, esta estratégia. Todavia, suas atitudes em outros níveis de intervenção demonstraram atitudes direcionadas, visando eliminar o conflito, o que indica que esta ação seria mais uma estratégia coerente com seus sentimentos negativos.

Exemplo de uma Intervenção de Transferência (nível 05): O professor 7 distribui um lugar para cada aluno se posicionar para a realização de uma atividade. Um aluno nega-se a ir ao local designado a ele e permanece no mesmo lugar após a indicação do professor. O professor o encaminha para a supervisão.

7) Os professores 3, 4, 6, 8, 9 e 10, que na entrevista, afirmaram que priva o aluno de um devido tempo da aula, ou não permite que o mesmo participe da aula seguinte à que ocorreu o conflito, encaixa-se na característica do nível 04 (Intervenção Direcionada sem revalidar valor) em que aplicam sanções, ou seja, aplicam um castigo. Neste caso específico, esses professores demonstram coerência com suas atitudes em aula, pois aplicam sanções do tipo: privam o aluno do material, encaminham o aluno para a sala na qual são desenvolvidas as outras disciplinas, ou ainda, encerram as atividades voltando para sala com a turma toda. Nas observações realizadas, todos os professores, inclusive aqueles que não foram citados, excluíram os alunos, provisoriamente, ou definitivamente da aula, deixando-os com a direção, ou sentados próximos do lugar onde acontecia a aula. Aplicavam-se também outros tipos de sanções expiatórias, como escrever várias vezes uma frase no caderno.

Exemplo de Intervenção direcionada sem revalidar valor (nível 04): um aluno grita alto durante a realização da atividade, o professor 03 pergunta quem foi e os alunos delatam, o professor já manda sentar ou sair da aula. Outro exemplo: Numa atividade de pega-pega, dois alunos deitam no chão o tempo todo, o que atrapalha o desenvolvimento da atividade, o professor 06 apenas solicita que eles saiam, não explicando o porquê. Os alunos saem e brincam com uma latinha na lateral da quadra.

Os níveis 01 e 02 pressupõem a concepção de conflitos como positivos e que promovem a aprendizagem, contribuindo para as crianças aprenderem níveis diferentes na forma de resolverem conflitos. Esses dois níveis de compreensão de conflitos não foram encontrados nas respostas dos sujeitos participantes da pesquisa. Nas respostas dadas, os docentes 1 e 2 se aproximaram dos pressupostos construtivistas. Um dos docentes afirmou ter ouvido sobre os conflitos em palestra de formação de professores, além de ter participado de grupos de estudos.

Dentre os níveis mais elaborados, de acordo com a teoria piagetiana, encontramos quatro professores, que apesar de autoritários na forma de resolver os conflitos também tiveram uma intervenção em que revalidam princípios e valores, o que possibilita aos alunos não somente a ordem, mas promove a compreensão do porquê, a necessidade de ter e manter certas normas. Como já foi

visto anteriormente, a autonomia se dá quando os alunos entendem o valor da regra que legitimam.

Dentre todos os docentes que participaram da pesquisa, nenhum menciona ignorar um conflito, porém os professores que deixam os alunos resolver, por si mesmos, seus conflitos em situações de jogos, discordância de regras, falta de cumprimento das regras e rixas pela amizade entre as meninas, são os professores 4, 5, 6, 7, 9 e 10.

Pudemos perceber que os professores não apresentam uma única atitude ou regulam suas ações por princípios norteadores claros. Verificamos que diante de reclamações dos alunos, às vezes eles chamam todos os envolvidos, ou apenas um deles, às vezes revalidavam princípios, outras vezes apenas aplicavam uma sanção para que o aluno entendesse que errou, ora ameaçavam, ora pediam para que se desculpasse um ao outro. O ato de pedir desculpas, conforme já exposto não deve ser feito pelo simples fato de apaziguar apressadamente uma desavença e acalmar os ânimos dos envolvidos, segundo De Vries e Zan (1998), as crianças devem querer restabelecer a amizade pela sua importância.

As diversidades nas ações pedagógicas constatadas diante do conflito demonstram a coerência epistemológica em procedimentos de cunho moral. Os esforços docentes concentram-se em controlar as crianças, falar por elas, dizer logo o que fazer e dar andamento a aula. Como diz o professor 5, *“tento dar mais valor para as atividades do que para a briga delas”*.

Convém destacar que a aplicação e ameaças de sanções expiatórias podem apenas resolver a situação de forma momentânea, prevenir e evitar a reincidência de certos atos indesejáveis. A sanção expiatória encaminha para uma moralidade de obediência, não ensina a criança a se colocar no lugar do outro, a trabalhar em grupo, a respeitar, mas implica em punir. Destacamos que os castigos, os sermões, ensinam as crianças a voltarem mais comportadas, mas não mais compreensivas. Essa atitude promove a criança a depender do controle de outros. Elas obedecem porque querem jogar, participar, mas não pensam em termos de valores.

Os próprios professores não procuram relacionar os “castigos” com a aprendizagem de valores quando privam os alunos de um tempo da aula, da aula inteira, ou mandam escrever textos. Ao serem questionados sobre o motivo pelo qual esta ação apresenta êxito, afirmaram que os alunos voltam para a aula e

geralmente obedecem porque foi feito um reforço positivo, incentivando o aluno a mudar. Descrevem que as crianças não cometem mais atos indesejáveis porque, se forem reincidentes, elas saberão que voltam para sala e vão ficar sem jogar, ou ainda porque adquiriram “respeito pelo professor”. Professor algum comentou a obediência às normas devido ao fato dos alunos começarem a compreender os efeitos de suas ações e a legitimidade das normas solicitadas.

Alguns professores ainda incentivam a dependência dos alunos, solicitando a estes que, no caso de problemas, sempre venham comunicá-lo. Em suas narrativas demonstram tomar o conflito para si mesmo, dizendo que se sentem desconfortáveis, pois já há “uma sala inteira para cuidar”. Ao centralizar tudo em si, o professor pode ainda ficar desanimado, sentindo-se impotente, como alguns já citaram em suas narrativas, empregando esforços em evitá-los, ou como entendem caber a ele resolverem, agem pelas crianças.

Entre as ações que visam intervir, a fim de evitar os conflitos, alguns dos professores observados, já no início da aula, procura relembrar as atitudes que os estudantes não podem fazer, a fim de evitar que ocorra a desavença e elegem alunos “problemas” para ajudar na distribuição do material ou durante o desenvolvimento da aula. Um exemplo desta situação que pudemos observar dentre as aulas ministradas foi em uma aula quando o professor entra na classe, e antes de dizer qualquer coisa, escreve na lousa a frase afirmativa: “quem não virá na próxima aula:”.

Inferimos que o professor tomou tal atitude porque na aula anterior os alunos não ficavam quietos e esta foi a forma que encontrou para resolver a questão. Assim, transfere a resolução do conflito da aula anterior para a aula seguinte, antes mesmo que aconteça algo, ou mesmo entendendo que essa atitude é uma ameaça velada aos alunos.

Contudo, quando concebemos os conflitos como naturais e como oportunidades de aprendizagem, ainda que sentimentos de insatisfação ocorram, constatamos a possibilidade de que os docentes tenham ações que visem promover a aprendizagem de habilidade interpessoal para a resolução de conflito com vistas à autonomia. Ou seja, mesmo que haja sentimentos de chateação no momento que ocorrem os desacordos, a concepção de conflito, como fator que conduz a aprendizagem, encaminham para ações que revalidem os princípios subjacentes às regras, visando a promoção de uma consciência autônoma do respeito, fazendo os

alunos sentirem os efeitos da obediência às normas, mostrando que é responsabilidade de todos os alunos.

Reconhecemos diante do exposto, que a forma como os professores participantes deste estudo concebem os conflitos e os sentimentos negativos estão correlacionados com a forma com que resolvem, com as atitudes tomadas em aula. Ao conceberem o conflito como fator que atrapalha (ainda que alguns afirmem ser natural) experimentam sentimentos negativos frente à ocorrência do mesmo, orientando-se de forma a eliminar o problema. Esta atitude, de resolver pelo aluno ou preocupar-se demais com a resolução do foco do problema, impede aos alunos aprendizagem de habilidade interpessoais que proporcionem a auto-regulação.

As formas de lidar, seja induzindo ou minimizando o que a criança sente, agir e falar por ela, com ameaças e castigo, contribuem para manter os níveis de heteronomia que normalmente as crianças encontram ao entrar na escola.

De acordo com a teoria piagetiana, os conflitos são concebidos como importantes para que os alunos possam se posicionar diante de outras formas de pensar, julgar e conceber um mesmo fato ocorrido, entendendo sua contribuição no problema.

Deste modo, há maiores chances de contribuir para autonomia quando o professor entende que as crianças são limitadas nas formas de julgar um evento qualquer e quando toma a postura de auxiliá-las em suas desvanças, organizando e prevendo oportunidades para que falem, ouçam, opinem, sintam, calem-se, aproximem-se e afastem-se, concordem, discordem, não agindo de forma impulsiva ou punitiva, como se a conversa diretiva resolvesse tudo.

Todavia, ainda que os professores entrevistados afirmassem querer saber os sentimentos dos envolvidos, limitaram-se, nas ações práticas observadas, a perguntarem “o que o aluno fez e porque não fez de outro jeito” e solicitavam que se desculpassem, privando-os da aula ou do material. Vinha (2003, p.337) nos esclarece que *“não basta simplesmente conversar sobre o fato ocorrido, é preciso auxiliá-los a exercitar o pensar sobre os conflitos e problemas que vivenciam em níveis cada vez mais elaborados”*.

Na teoria apresentada, a fim de contribuir para níveis qualitativos diferentes, o docente é o mediador que pode descrever sentimentos e pensamentos, reconhecer que os conflitos não lhes pertencem, expor o que cada um fez, incentivar as crianças a verbalizarem, entenderem as contribuições de cada um para que o

conflito ocorresse, o que poderia ter sido feito para resolvê-lo, enfim, promover trocas entre si, viver situações em que se exige que a criança pense e reflita sobre si e sobre o outro e viva relações de respeito, justiça, cooperação e igualdade.

Leme (2004), ao pesquisar sobre a resolução de conflitos entre crianças e jovens brasileiros que estudavam no Ensino Fundamental encontrou formas de resolução de cunho agressivas e submissas. Esta autora ressalta a importância a partir de seus estudos bem como de outros autores como Tremblay, de iniciar programas de intervenção junto às crianças pequenas para que haja efeitos positivos que visem reverter quadros de agressão. Assim, quanto mais cedo às crianças aprenderem a lidar com seus conflitos de maneira pacífica, reconhecendo sentimentos próprios e de outros envolvidos, podendo analisar o ocorrido partir de outras perspectivas, há maiores chances de que os tipos de violência como agressões físicas, verbais e bullying possam ser substituídos por formas pacíficas.

Ao analisarmos as formas intervenção dos docentes da presente pesquisa, os dados citados por Leme (2004) apresentam-se relevantes uma vez que os docentes participantes ensinam desde a Educação Infantil até a 4^o série. Ou seja, trabalham com estudantes que adentram no universo escolar e estão em construindo conhecimentos a respeito de assuntos éticos e morais, estando em faixa etária mais propícia para o desenvolvimento de trabalhos que promovam aprendizagem de forma de resolução mais assertivas.

Para tanto, reconhecemos que vivenciar situações de conflitos os compreendendo como oportunidades de aprendizagens, desejar auxiliar a troca de perspectivas, prever e engajar-se intencionalmente em estratégias que promovam a autonomia é tarefa árdua e educativa. Este tipo de trabalho exige estudos e aprofundamentos, mudanças de paradigmas e o compromisso de todos no ambiente escolar para que o efeito deste ambiente sobre a construção do conhecimento moral favoreça a formação de personalidades éticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar sobre moral, falar de valores, personalidades éticas, dissertar sobre comportamento humano não é uma tarefa fácil. Falar de movimento, e ainda, de seres-humanos em movimento, também não é simples, pois aí está implícito uma intencionalidade em ação e reação, revelando-nos toda complexidade humana, que ao agir, transforma-se e transforma ao seu redor. Essa complexidade nos possibilita ser mais e não esgotar as iniciativas científicas. Portanto, os dados aqui apresentados não nos restringem às finalizações, mas descortinam e revelam outras facetas de aspectos reais, já vislumbrados por aqueles que se dedicaram a estudos na área em questão.

O ser humano e sua intencionalidade que opera em ação apresenta-nos um movimento que nunca se manifesta em partes. Quando movimenta-se, o ser humano reúne uma integralidade quase indescritível, em que o entrecruzamento de aspectos racionais, culturais, afetivos, sociais, biológicos, sensitivos e morais são inseparáveis em suas manifestações visíveis, e por isso quando agem, todos estes aspectos se inter-relacionam, auto-determinam-se e determinam as relações travadas com outros. Fica evidente então que, ao ensinar e interagir com seus alunos, o professor lida com muitas dimensões, seja consigo mesmo e com o outro.

Portanto, todo professor, ao ensinar, também lida com moral. Ele integra o ser humano em suas relações, e, portanto, nestas relações não encontraremos nenhum aspecto agindo isoladamente, independente. A formação moral não se inicia na escola, tampouco ali se finda, mas passa por ela, pelas relações com todos que a integram, e, dentre destes relacionamentos, a forma com que os professores concebem e reage diante dos conflitos favorecendo ou não a aprendizagem da autonomia.

Diante disso, iniciamos este trabalho com a seguinte problemática: Qual o procedimento dos professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil e Ensino Fundamental diante de situações de conflito interpessoal escolar?

Para responder a questão que nos norteou em todo processo de pesquisa realizamos entrevistas e observações, organizando os resultados em duas categorias. A primeira categoria refere-se às Concepções sobre autonomia, em que:

- 1º) 80% dos professores entrevistados afirmaram contribuir em suas aulas para a construção da autonomia;
- 2º) A autonomia é definida como: 80% referem-se à capacidades cognitivas; 40% dos entrevistados entendem que é ter ações independentes, habilidades corporais; 20% capacidade de resolver situações problemas; 20% dos professores responderam que é pensar em direitos e deveres, agir em dependência para com o outro;
- 3º) Dentre as estratégias, segundo os entrevistados, para alcançar autonomia, a criança deve: 60% participar das aulas e grupos; 30% adaptar as regras; 20% ter independência; 20% solucionar problemas diários, 40% conhecimento do conteúdo.

Em relação à segunda categoria, Concepções sobre os Conflitos:

- 1) 50% dos professores mencionaram insegurança em aspectos disciplinares;
- 2) 80% relatam que os conflitos são discussões, disputas, desavenças, apareceu como exemplos: 70% que são agressão física e verbal; 70% mencionaram disputas por material, fila e liderança; e 50% falta de atenção e disciplina;
- 3) 80% entre os entrevistados, os sentimentos são negativos perante o conflito, tais como chateação, irritação, impotência, raiva, tristeza e frustração;
- 4) 50% afirmam indiretamente o conflito como fazendo parte das relações humanas, apenas um docente afirmando que o conflito conduz a aprendizagem;
- 5) Dentre as estratégias narradas diante dos conflitos temos como exemplos estratégias que visam sugerir aos alunos o que fazer, privando o mesmo da possibilidade de coordenar perspectivas e construir soluções em conjunto.

Ao realizarmos as correlações entre as narrativas e as intervenções, verificamos que os professores, em sua maioria, agem pedagogicamente em coerência com sua concepção de conflito. Logo:

- 1) Dos 50% que afirmaram ser o conflito natural, 30% relatam sentimentos negativos e agem a fim de findar o problema, assumindo as formas de resolução do conflito para si. Porém ao responderem outras perguntas da entrevistas, alguns mencionaram que o conflito atrapalha.
- 2) Um docente afirmou que os conflitos devem promover aprendizagem, mas apresentou ações variadas, revalidou valores e também conduziu os alunos nos conflitos agindo por eles, centralizando a resolução do conflito para si.
- 3) Os outros 50% afirmaram sentimentos negativos, agiram em coerência com seus sentimentos e sua concepção de que o conflito é ruim e atrapalha, mantendo ações variadas para findar o foco de problema.

É fato observado que, querendo ou não, consciente ou não, os professores, em vários momentos da aula, com as diversas turmas com as quais se encontra, passam por situações conflitantes e investem tempo agindo em decorrência dos conflitos, seja apartando brigas, apenas dando sermões, conversando em particular ou com todos, ameaçando, encaminhando para sala ou diretoria.

Os professores aqui entrevistados, em sua maioria, afirmaram sentimentos negativos e diante das situações tiveram atitudes de contenção, assumiram a resolução do conflito para si, não reconhecendo que estes pertencem às crianças e que elas podem aprender com o ocorrido. Assim, verificamos que a concepção de conflito e a forma pelas quais os professores agem estão em dependência uma das outras. Ao conceberem o conflito como algo negativo, focalizam o produto, ou seja, a resolução em si, tomando para isso atitudes diversas como privar o aluno da aula, transferir os envolvidos a outros, levar as crianças a se desculparem, ameaçar as crianças, o que culmina com uma interiorização de valores heterônoma.

Podemos afirmar que, diante das “falas”, dos seus sentimentos e de suas ações os professores apresentaram mais coerências do que incoerências.

Diante de suas verbalizações e das aulas observadas não há muitas incoerências, a não ser pelo fato de que o diálogo é pouco visto, porém valorizado nas falas, prevalecendo um ambiente com ordens, direcionamentos, punições e contenções.

Inferimos que, a partir das respostas às questões e observações, os docentes apresentam-se “seguros” em suas perspectivas, porém despreparados e desprovidos de uma linha teórica que subsidiasse suas ações. Quando os professores sentem-se seguros demais e consideram que suas ações de contenção são suficientes para agir perante conflitos, limitam um trabalho voltado para as ações que visam ensinar o educando com o fato, conduzindo a aprendizagem da autonomia.

Os entrevistados, pouco explicitaram, em seus exemplos, a tentativa de colocar em ação a reciprocidade, a cooperação, a reflexão, a elucidação de valores. Na prática, as reações são improvisadas, diversificadas, objetivando findar e abafar logo o foco de problema. Ao delegar uma sanção, as aprendizagens que a criança “deveriam ter” com aquele incidente podem ou não estarem claras para os professores, que também nem sempre conseguiam expor para a criança os motivos pelos quais aquela ação é indesejável, acabando por incentivar a heteronomia.

Reconhecemos que um fator que impede a aprendizagem com o conflito é a concepção de conflito como anti-natural, como se este fosse sempre maléfico e não devesse existir para que a aula transcorresse normalmente. Pois se há o entendimento de que os conflitos atrapalham, a tendência do docente é investir esforços em eliminar o mesmo, além de impedir que as crianças aprendam com a situação, não permitindo questionarem-se o que o evento pode contribuir, o que as crianças precisam e podem aprender com seus problemas interpessoais.

Um fator que contribui para a atitude do professor de eliminar a criança da aula ou não ceder o material pedagógico de Educação Física, em nossa visão, é o fato desta ser uma aula mais livre corporalmente e geralmente muito esperada, apreciada pelos menores. Logo, para o indivíduo que não tem a concepção de conflito como positivo para aprendizagem, e acredita que deve eliminar logo o foco do problema, a retirada do material, a eliminação da criança do jogo, para que ele pare de “brigar”, torna-se uma estratégia viável, pois a criança geralmente quer estar na aula e por isso acaba obedecendo temporariamente. É preciso relatar que enquanto os professores sentirem que os conflitos devem ser assumidos por eles, que estão ali para resolver tudo, não os concebendo como

natural e nas relações entre crianças que estão aprendendo a se relacionar, estes momentos terão grande chances de apresentarem-se desgastantes e limitar oportunidade de aprendizagem, crescimento pessoal, momentos em que as crianças são desestruturadas em seus egocentrismos, incentivadas a pensar em termos de outras perspectivas. Não é só conceber o conflito como natural e “esperar” que aconteçam, mas situá-lo como mais um momento na aula que favorece a aprendizagem da criança.

Constatamos que todos os participantes afirmaram contribuir para a autonomia, embora houvesse diversidade de posicionamentos quanto à concepção do que seja autonomia e como poderia ser possibilitada a contribuição do desenvolvimento da autonomia por meio das aulas. Percebemos que as respostas demonstram a falta de consistência, falta de clareza quanto ao conceito, indicando superficialidade na definição, levando as posições equivocadas de ações pedagógicas ou falta de ações que provoquem nos alunos a construção de sua autonomia.

Depois de estudar na literatura sobre o assunto, e compreender melhor a disciplina Educação Física, inferimos que as várias formas citadas para se ter atitudes autônomas dos entrevistados, está estritamente relacionada a como o professor concebe o objetivo da Educação Física na escola, bem como da própria função da escola. Nas aulas livres, o professor permite à criança escolher o que quer fazer, autonomia é simplesmente escolher com que brincar e com quem. Já nas aulas direcionadas, como as opções de “escolha” são mais restritas, os alunos podem adaptar regras, serem líderes nos jogos, escolherem times e resolverem problemas.

Estes professores, embora afirmem contribuir para autonomia, não podem avançar qualitativamente em termos de aulas práticas com vistas à autonomia enquanto permanecerem com conceitos vagos, simplistas e confusos, limitando-se a ações com pouca reflexão e destituídas de intervenções docentes que venham possibilitar a ampliação das estruturas cognitivas, também quando acontece um problema de relação interpessoal, o conflito.

Neste sentido, também pressupomos que os professores não têm consciência de como as dimensões morais afetam toda a escola e relações na aula, não estudaram estas questões na formação inicial, e muitas vezes, por ainda manterem níveis de heteronomia em seus julgamentos, não refletem sobre a

apropriação de seus próprios valores, aquilo que está integrado a sua própria personalidade de forma central, perpetuando a heteronomia dos alunos.

Diante do exposto, reconhecemos como limitações para o trabalho educativo voltado para autonomia as concepções sobre a Educação Física escolar que podem ser entendidas desde um momento livre, para extravasar, uma aula recreativa, ou como espaço para desenvolver técnicas e aprimorar qualidades físicas, para proporcionar saúde. É fato que uma educação comprometida com valores deve encontrar lugar nas discussões éticas e morais nas instituições escolares e nas aulas de Educação Física.

As aulas de Educação Física não devem ser concebidas como prêmio por bons comportamentos em sala ou como fator que ensina movimentos precisos que possibilitem saúde ou performance esportivo-gimnástica. Entendemos que isto é empobrecer uma disciplina que não diminui nem se exime da contribuição para formação ética e moral, devendo ser alvo de reflexão e estudos por parte de educadores.

A Educação Física não visa produzir corpos mais saudáveis no sentido biológico do termo, nem aprimora técnicas, pois que:

Discernir, procurar a significação e o sentido, agir intencionalmente na construção de uma nova ética cívica parece mais árduo e menos cômodo que estudar e promover as qualidades físicas, estender o império da técnica a toda complexidade humana, esquecer a dimensão política de qualquer conduta intencional (SERGIO, 2005, p.71).

Portanto, eleger conteúdos “práticos” ignorando questões morais formativas, encarando os conflitos como neutros, situações acidentais, que devem ser eliminadas é limitar aprendizagem de um movimento que além do biológico, encerra em si um projeto de vida, que vislumbra nos princípios da Motricidade Humana uma matriz teórica e conceitual que considera a complexidade humana ao prever a construção de personalidades éticas.

Outro fator que limita a ação e intenção do professor de um trabalho voltado para a autonomia é o paradigma moral que rege a sociedade, a chamada crise de valores, a falta de consistência de projeto de vida que integre valores morais. As incertezas que sempre continuarão presentes e a certeza de que a relação entre o conhecer e o fazer nunca é linear e que são necessários a leitura e recontextualizações constantes dos dados científicos.

Revisar a teoria piagetiana e situar as pesquisas realizadas no âmbito escolar, fundamentadas nesta teoria, apresentou-nos desafios e implicações pedagógicas. Estes desafios nos remetem às alterações metodológicas nas aulas, e possibilitaram esclarecimentos, levando-nos a repensar no valor das intervenções docentes e nas aprendizagens decorrentes da vivência e encontros diários que o professor tem com seus alunos, evidenciando-nos a importância de um trabalho em conjunto com toda a escola para alcançar um resultado positivo.

Ao pesquisar a teoria e observar as aulas, reconhecemos que muitos elementos se inter-relacionam e o quanto os conceitos epistemológicos do que seja objetivo da educação, escola, da aula, da aula de Educação Física bem como o valor da própria intervenção docente são fundamentais para fomentar a aprendizagem. Revelam-se determinantes também, para a aprendizagem da criança quando se tratam de valores e regras morais, as ações em conjunto no ambiente moral da escola, enquanto refletem a mobilização da comunidade e de todos no processo educativo: pais, professores, funcionários e toda gestão escolar.

Depois de ter estudado e aprofundando sobre o assunto, entrevistado e observado aulas de professores de Educação Física temos a convicção de que, lidar com conflitos de forma educativa é uma tarefa complexa. Entendemos que é necessário ter consciência de que qualquer atitude pelos envolvidos na educação é formadora.

Com efeito, um trabalho voltado para a auto-regulação não é de responsabilidade dos professores, mas de toda a escola. Os conflitos interpessoais acontecem na escola e fora dela, mas todo o ambiente escolar deve estar engajado em assumir a aprendizagem de valores quando se trata de convívio escolar e materialização dos objetivos subjacentes ao projeto político pedagógico que também contém princípios éticos e morais. Neste sentido, as ações isoladas por parte dos docentes, que apesar de partilharem de uma parcela de responsabilidade, não garantirá crianças autônomas, pois estas sofrem influências múltiplas na escola e fora dela.

Dessa forma, ressaltamos que os princípios construtivistas para o ensino de temas morais valorizam o processo, ou seja, as maneiras pelas quais as crianças interiorizam os valores, entendendo-se conflitos por momentos favoráveis para promover aprendizagem e para isso é necessário planejar as ações, sair do senso comum, atitudes impensadas e acidentais para ações intencionais.

A ênfase de um ensino que valoriza o processo no trato com os desacordos evidencia que um trabalho com vistas à autonomia não é visível e palpável, tampouco com resultados em curto prazo, mas que compreende o sujeito como ativo no processo que tem capacidade de resolver seus próprios problemas, aprendendo consigo, com os outros e com as situações a cada dia.

A autonomia moral e intelectual depende de conhecimentos, de pensar em níveis mais elevados e não superficiais, sair da informação, da regra exterior e heterônoma que os alunos normalmente se encontram. Convém aos professores reconhecer que assim como a criança chega à escola sabendo correr, saltar, pular, lançar, falar, também adquire, fora do ambiente escolar, experiências e sensações em relação a conhecimentos sobre moral, chega também com referências sobre comportamentos morais.

Cabe aos responsáveis pela educação realizar as intermediações entre o conhecimento já adquirido e aquele que desejamos desenvolver por meio do proposto em aula. Para que os conflitos sejam vistos como positivos e que gerem aprendizagem, é necessário que o docente:

- 1) Detenha um conhecimento teórico sobre o assunto da moral, tendo oportunidades de repensar sobre seus próprios valores, posicionar-se sobre eles e querer de fato viver relações que evidenciem estes valores, organizando-se e planejando-se para tal ação educativa;
- 2) Que a formação inicial ofereça disciplinas que trate sobre o desenvolvimento da moral para que os futuros professores venham refletir sobre o assunto e tenham contatos com as produções acadêmicas na área
- 3) Que o docente compartilhe seus conhecimentos e dúvidas com os demais membros da escola e que esta instituição manifeste os valores que deseja ensinar
- 4) Reformular os próprios conceitos sobre educação, escola, ensino e sobre os conflitos nas relações;
- 5) Compreender os princípios orientadores colocados por autores que estudam o tema da moral, pois lhes fornecem diretrizes para avançar nas suas intervenções;

- 6) Perceba a riqueza dos princípios da Motricidade Humana para favorecer a construção da autonomia enquanto diretrizes que oferecem uma matriz teórica e indicativa de uma prática superadora das tradicionais, em que os valores e escolhas éticas como justiça, equidade, respeito e solidariedade, entre outros, constituem-se o sentido do Ser, a busca que possibilita a superação e a transcendência.

Ao estudar autonomia, já apontamos que os termos “ser independente” e independência total não podem ser ligeiramente atrelados ou ligados à autonomia. A autonomia é ser livre e também dependente. Devemos perceber ainda que não são realidades controversas, mas reconhecer os processos que os sujeitos travam a fim de conquistar e construir um pensamento autônomo, que para Piaget, é uma conquista possível e nunca total. A formação da moralidade e mais, de personalidade ética, são extremamente complexos e dependem da formação da imagem de si, dos valores atrelados a esta imagem própria, dos alvos e aspirações singulares e plurais que em conjunto se formam, se influenciam e se modificam ao longo da vida e que também dependem de contextos culturais, das tradições que percorrem e encontram-se na sociedade, da história familiar e das escolhas pessoais.

Deve-se reconhecer que a criança que chega à escola, para aprender a ser autônoma, depende de conhecimentos e de avançar em seus níveis de abstração, mas também depende do professor e de suas qualidades de intervenções. Os professores são sujeitos cujas funções são imprescindíveis e eles próprios dependem não só de seus conhecimentos e paradigmas, mas também do trabalho em conjunto na escola, desta forma oportunizando outras qualidades de intervenção e atuação positivas. Autonomia depende também de quais conceitos sobre ela detemos, de qual educação queremos, nos envolvemos e que muitas vezes já nos “desencatamos”.

O desafio, neste trabalho e a partir dele constitui-se em avançar nas mediações práticas, suscitando a reflexão sobre a formação da identidade sob a ótica Ciência da Motricidade Humana. Os princípios dessa teoria, que embasa e orienta o saber e o fazer em Educação Física, pode possibilitar e legitimar a formação da personalidade ética. Entendendo aqui que não se limita a uma readequação metodológica, mas de compreender nosso estudante em movimento

nas aulas para ser mais ético, mais solidário, justo, que também é o sentido do ser mais.

Em nossa análise, a Ciência da Motricidade Humana referenda a construção do “ser moral”, da autonomia possível e abre espaço nas aulas de Educação Física para o ser integral em busca da transcendência, sentido e significado de suas ações e das ações cometidas contra si.

A transcendência pode ser alcançada pela criança quando o sentido e o significado das habilidades motoras, dos jogos, brincadeiras, esportes, danças e tantas outras formas de manifestação cultural são estudadas e compreendidas pelas crianças. Pressupomos que a transcendência almejada está subjacente, dentre as situações corriqueiras e freqüentes em que acontecem os problemas interpessoais nas aulas. Momentos estes em que as crianças têm a oportunidade de aprender sobre os valores humanos, o sentido do respeito, da solidariedade, da justiça e conseguem, a partir destas aprendizagens, ampliar e experimentar outros tipos de relações em sua vida, seja na aula, na hora do recreio, na “hora do conto”, do parque ou qualquer outro lugar fora ou dentro da escola.

Reconhecemos que, a partir deste trabalho, outras iniciativas poderão desenvolver e aprofundar os temas aqui levantados, em busca de investigações sobre os conflitos, aprendizagem morais, e sobre a perspectiva de atuações dos professores diante dos conflitos, podendo-se também realizar um trabalho de intervenção com os próprios professores aqui entrevistados.

Estudar como as crianças aprendem sobre os conflitos em seus lares, quais valores estão sendo veiculados e evidenciados no ambiente escolar, como os professores de Educação Física junto aos demais componentes do corpo docente poderiam engajar-se e integrar-se a fim de promover aprendizagem moral são indicativas de estudos.

Entre outros assuntos, há necessidade também de investigar como a cultura corporal produzida e ensinada em aulas de Educação Física possibilita tematizar assuntos de cunho morais. Buscar a compreensão das questões de gênero nas aulas, da competitividade acirrada geradora de conflito e abrir espaços para reflexão nas aulas de Educação Física com o intuito de favorecer a construção da autonomia são outras possibilidades de estudos.

Fica aqui alguns possíveis encaminhamentos e o convite a permanente discussão, reflexão e reorganização, que possibilita as condições de

avanços científicos, mas que também trazem consigo todas as contradições geradoras de novas indagações.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. **Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 1993.

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: Lino de Macedo (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. Respeito e autoridade na escola. In: Julio Groppa Aquino (org.) **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRACHT, V. Corpo e Educação. **Cadernos CEDES**. Campinas: Unicamp, ano XIX, n. 48, 1999.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

_____. **A epistemologia do professor: o cotidiano na escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

CORTELLA, M. S. **Nos labirintos da moral**. Campinas: Papyrus, 2005.

_____. **Não nascemos prontos!**: Provocações Filosóficas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CUNALI, R.M.P.; FUDOLI, A.P.; GARRAFA, M.B.C. **Concepção e intervenção materna no processo de resolução de conflitos entre crianças**. Monografia de Especialização em Relações Interpessoais na Escola e o Desenvolvimento da Autonomia Moral – Unifran. Franca, 2006.

DARIDO, S. C. **Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte 20(1), Set.1998.

DAMAS, M.J.; KETELE, J.M. **Observar para Avaliar**. Coimbra: Livraria Almedina, 1985.

DARIDO, S.C.; IMPOLCETTO, F. M. Ética como tema transversal: possibilidades de aplicação nas aulas de educação física escolar. **Motriz**, Rio claro, v.13, n.1, p.14-23, jan./mar. 2007.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos, 1948.

DEMO, P. **Professor do futuro e a reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DEVRIES, R. ZAN, B. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DOLL Jr, W. E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: Estratégias de intervenção e prevenção da violência entre escolares. São José do Rio Preto:Ativa, 2003

FILHO, L. C. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma**: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.

GAMBOA, S. S. A pesquisa em Educação Física: a questão da quantidade e da qualidade. In. PALMA, A. P. T. V.; PALMA, J. A. V. (org). **Ciclo de Palestras**: Educação Física/UEL-25 anos. Londrina: UEL, 1999.

GHIRALDELLI, J. **O corpo**: filosofia e educação. São Paulo: Ática, 2007

KETELE, J.M.; ROEGIERS, X. **Metodologia da recolha de dados**. Coleção: Epistemologia e sociedade, Instituto Piaget, Lisboa, 1993.

KOHLBERG, L. Essays on moral development. Vol. 1. **The philosophy of moral development**. New York: Harper & Row,1981.

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> Acesso em: 22 jan. 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAVILLE, C. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LA TAILLE Y. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

_____. Autonomia e identidade. **Revista da Criança**. Brasília, DF, Secretaria de Educação Fundamental do MEC, 2001.

_____. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEME, M. I. S. **Resolução de conflitos interpessoais**: interações entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), p. 367-380, 2004.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Educação: o rompimento possível do círculo vicioso da violência. In: MALUF, Maria Regina (Org.). **Psicologia Educacional**: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 163-185, 2004.

MARION, M. Ajudando as crianças a controlar a raiva. **Anais** do XIX Encontro nacional de professores do Proepr: Construtivismo e Formação de professores. Campinas, SP, laboratório de Psicologia Genética, Faculdade de Educação, Unicamp.

MATURANA, H, e REZEPKA, S. N. **Formação e Capacitação Humana**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MATURANA, H; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. PSY Editorial, 1995.

MEDINA, J.P. **A Educação Física cuida do corpo e...”mente”**: bases para a renovação e transformação da Educação Física. Campinas: Papyrus, 1986.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. In: Lino de Macedo (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MORAIS, R. **Sala de aula**: que espaço é esse. Campinas, São Paulo, Papyrus, 1995.

MORIN, E. **O método 3**: o desconhecimento do conhecimento. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 1999.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

NAKAYAMA, A. M. A. **Disciplina na escola**: o que pensam os pais, professores e alunos de uma escola de 1º Grau. Dissertação de Mestrado-IP/USP, São Paulo, 1999.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 1999.

ORO, U. **Ciência da Motricidade Humana**: perspectiva epistemológica em Piaget. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PALMA, A.P. T. V; PALMA, J. A. V. **O ensino da Educação Física**: princípios fundamentais para uma relação pedagógica construtivista na educação infantil e ensino fundamental. In: FIEP BULLETIN, vol.75, Special Edition, 2005 , p.91-94.

_____. Organização curricular para a Educação Física na Educação Básica: a motricidade humana como referência. In: II ENCONTRO DE EPISTEMOLOGIA E TEORIAS DA EDUCAÇÃO, 2006. V. 1 **Anais...** Campinas: 2006.

PALMA, A.P.T.V. et al. **Educação Física e a organização curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Londrina: EDUEL, 2008.

PEREIRA, A. M. **Motricidade Humana**: a complexidade e a práxis educativa. Tese Doutorado. Universidade da Beira Interior. Departamento de Ciência do Desporto. Corvilha, Portugal, 2006.

_____. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa dos Psicólogos, 1999.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1975.

PIAGET, J. **O Julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou,1932/1977.

_____. **Para onde vai a educação?** Lisboa: Livros Horizontes, 1994.

RICHARDSON, R. **Pesquisa social**: método e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTANA, W. C. **A pedagogia do esporte e a moralidade infantil**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física. Campinas: Unicamp, 2003.

SÉRGIO, M. **Motricidade humana**: contribuições para um Paradigma emergente. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. **Epistemologia da motricidade Humana**. Lisboa: FMH-Serviço de Edições, 1996.

_____. **Um corte epistemológico**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

_____. **Alguns olhares sobre o corpo**. Lisboa: instituto Piaget, 2003.

_____. **Para um novo paradigma do saber e ... do ser**. Coimbra: Ariadne Editora, 2005.

_____. Motricidade Humana: qual o futuro?. Universidade Técnica de Lisboa, Portugal. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5,n.6, p.60 a79, 2005.

_____. **Algumas teses sobre o desporto**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

SOARES, C.L. **Educação Física: raízes européias e Brasil.** Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

TOJAL, J. **Da Educação Física a motricidade humana: a preparação do profissional.** Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

TOGNETTA, L.R.P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista.** Campinas: Mercado das Letras, 2003.

UNESCO. Relatório de Estudo da UNESCO. **Uma Visão dentro de Escolas 'Primárias'.** Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/areas/educacao/relatorioEscolasPrimarias>>. Acesso em: 15 JAN. 2009.

VINHA, T.P. **O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista.** Campinas: Mercado da Letras, 2000.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa.** 2003. 426f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2003.

BIBLIOGRAFIA

- AQUINO, J.G (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus,1996.
- BECKR, F. **Da ação à operação**: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire. Porto Alegre, R.S., Palmarinca,1993.
- BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências de Esportes**. São Paulo, 2001, (2); p.62-80.
- BUSQUETS, M. D. et al. **Temas transversais em educação**: bases para uma formação integral. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- DARIDO, S. C. et al. A educação Física, e a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista educação Física**, são Paulo 15 (1), janeiro/junho, 2001, 17-32.
- DE MARCO, A. (org.) **Pensando a educação motora**. Campinas: Papirus, 1995. Coleção Corpo e Motricidade.
- FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.
- GOERGEN, P. **Educação moral hoje**: cenários, perspectivas e perplexidades.Ed. Soc., Capinas,v.28, n.100, p.737-762,2007.
- GHIRALDELLI, J. **Educação Física Progressista**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola.
- LA TAILLE, Y. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.
- MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.2, n.1, p.91-100, jan./jun, 2002.
- _____. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São PAULO: Moderna, 2002.
- MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma e reformar o pensamento. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.
- MORIN, E. **Sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez editora/ Brasília: Unesco, 2004.
- PALMA, Â. P. T. V. **O Desenvolvimento do conhecimento na educação infantil: o discurso do professor de educação física**. 1997. Dissertação (Mestrado) - UNIMEP, Piracicaba.
- _____. **A Educação Física e o Construtivismo**: a busca de um caminho na formação continuada de professores. 2001. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Unicamp.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia**: por uma teoria do conhecimento. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

_____. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

SACRISTÁN, J.G; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artimed, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1992.

SÉRGIO, M. **Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana?** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1989.

SÉRGIO, M. **Para uma epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Compendium, 1988.

TOJAL, J.B. **Motricidade Humana**: o paradigma emergente. Campinas: Unicamp, 1994. Coleção Série e Pesquisas.

UDEMO. Disponível em: <www.se.df.gov.br>. Acesso em: 22 jan. 2009.

VASCONCELOS, M. S. **Indisciplina no contexto escolar**: estudo a partir de representações de professores do ensino fundamental e médio. Apresentação de trabalho. Florianópolis: ANPEP, 2005.

APÉNDICE

Apêndice 1

Roteiro para Entrevista

- 1) Em suas aulas, você contribui para que seu aluno construa atitudes autônomas?
- 2) Na sua concepção, o que é autonomia? Como você a define?
- 3) Quais são suas ações pedagógicas para alcançar essa construção da autonomia dos alunos?
- 4) Em suas aulas existe algo em que você se sente inseguro?
- 5) Em sua opinião, o que é uma situação de conflito interpessoal escolar?
- 6) Como você se sente diante de uma situação de conflito interpessoal?
- 7) O que você faz ou que atitude toma diante de um conflito interpessoal?

Apêndice 2

Roteiro para Observação

Diante de uma situação de conflito interpessoal escolar o professor:

DIAS DE OBSERVAÇÃO				
1) Chama a atenção dos alunos questionando				
2) Chama a atenção dos alunos, procura resolver o problema a sua própria maneira, apenas dando ordens ou coagindo				
3) Chama atenção dos alunos, revalidando valores				
4) Transfere a questão para outras pessoas e autoridades presentes na escola				
6) Media a situação entre os sujeitos buscando soluções em comum para ambos				
7) Ignora a questão e deixa os alunos resolverem sozinhos				
8) Deixa os alunos resolverem e, se solicitado, intervém na situação de forma a mediar a situação				
9) Deixa os alunos resolverem sozinhos e, quando eles não conseguem, entra em cena, resolvendo por eles				
10) Chama os alunos à parte, depois da aula, para conversar em particular				
11) Chama os alunos à parte e aplica uma sanção				
12) Ameaça tirar o aluno da aula ou seus materiais, como bola e cordas				
13) Ameaça voltar para a sala de aula ou ficar sem o restante da aula, ou termina a aula mais cedo (sanção da turma toda)				
14) Aplica diretamente uma sanção expiatória				

PROFESSOR 01

1- Em suas aulas, você contribui para que seus alunos construam atitudes autônomas?

Sim.

2- O que é autonomia na sua concepção?

É a capacidade de mobilizar estruturas cognitivas com o objetivo de solucionar situações problemas em sua vida, levando em consideração suas concepções ontológicas.

2- Quais são suas ações pedagógicas para alcançar essa autonomia dos alunos?

Bom, algumas atividades que eu trabalho em grupo e delego algumas funções para eles, nestes grupos os alunos têm que tomar algumas decisões próprias, às vezes solucionar situações problemas que surgem ali no decorrer da atividade, da brincadeira.

3- Dentro dos grupos e nas atividades, que atitudes que eles devem tomar que seriam voltadas para autonomia?

Bom, uma das situações é quando eu abro a possibilidade de eles criarem as regras das atividades que eles vão executar, e algumas regras que eles criam não dão certo, procuro fazer alguns questionamentos para eles, para analisarem se aquelas regras que eles criaram, se as atitudes que eles criaram foram proveitosas, se tiveram algumas dificuldades e como eles resolveram isso.

4- Durante sua aula, em sua prática pedagógica, existe algo em que se sente insegura, que representa uma dificuldade?

Bom, uma da situação de dificuldade que eu sinto, é que quando eu faço círculo e algumas situações os meninos não querem darem as mãos para as meninas, e algumas situações, mesmo quando os meninos dão as mãos para os meninos, eles começam com brincadeiras como se fossem homossexuais. Devido à negação deles em darem as mãos eu faço alguns questionamentos: “se haverá algum problema ao darem as mãos, se isso vai mudar alguma coisa na vida deles”, e procuro colocar para pensar na atitude deles...é isso. Uma das outras dificuldades que eu encontro é quando eu vou trabalhar dança, coreografias, existe uma rejeição muito grande por parte dos meninos em participar das atividades, às vezes são necessárias discussões longas e mesmo assim quando um ou outro resolve participar existem brincadeiras em que um tira sarro do outro e daí todo o processo de trabalho com dança tem que ter discussão.

5- Você pode dar um exemplo de como realiza essa discussão com eles?

Um exemplo que eu tive no ano retrasado eram muitos meninos e pouquíssimas meninas: 26 meninos e 09 meninas. Iríamos fazer uma coreografia e precisava de pares, os meninos rejeitaram a participar e no final destas discussões a única solução que conseguimos encontrar foi como se fosse emprestar algumas meninas que era da outra quarta série para formar par com os meninos que não queriam dançar, então a solução que decidimos foi ir na outra sala pedir alunas para dançar com eles.

6- Em sua opinião, o que é uma situação de conflito interpessoal escolar?

Em minha opinião, é o seguinte, todas as pessoas têm os seus direitos e seus deveres, como cidadão, como criança, adulto, como pessoa, e às vezes uma destas partes acaba prejudicando o direito do outro, a sua atitude acaba atrapalhando a vida do outro, as atitudes deles acabam interferindo, isto pra mim é uma atitude de conflito interpessoal escolar.

7-Você pode dar um exemplo?

Por exemplo, às vezes quando estamos trabalhando uma brincadeira em grupo, onde cada pessoa do grupo tem a sua função e quando uma das pessoas não cumpre sua função no grupo ou acaba prejudicando o desenvolvimento da atividade, não querendo participar, ou não prestando atenção como deveriam ser desenvolvidas as regras e acaba prejudicando seu grupo, isto gera insatisfação no grupo e pode ocasionar um conflito na escola.

8- Como você se sente diante de uma situação de conflito interpessoal?

Eu acho que somos seres humanos e em nenhum lugar estamos longe destes conflitos, seja na escola, na família, na igreja, na sociedade como um todo, sempre tem conflitos, então qual é o nosso papel como professor, é tentar criar uma forma de, maneiras que estas pessoas sejam capazes de solucionar estes conflitos, terem condições e competências pra solucionar estes problemas de uma forma que não seja negativa, de uma forma que seja positiva pra vida deles e que eles possam, com este aprendizado, contribuir para algo bom na vida deles, que possa contribuir positivamente para a formação do ser humano

9- Mas qual o seu sentimento diante de uma situação de conflito?

Bom, isto vai depender muito do dia, da forma como estou me sentindo no dia, mas geralmente eu sinto que é normal uma coisa acontecer, não tenho espanto, acho que é uma coisa que acontece, em todos os lugares e estas coisas precisam ser resolvidas, nós como professores estamos ali pra mediar as situações, ajudar a criar uma reflexão sobre isso eu estou ali pra o que der e vier.

10- O que você faz e que atitude toma diante de um conflito interpessoal?

Bom, geralmente eu tento colocar as situações, o que aconteceu para aluno refletir, tanto o lado positivo como o lado negativo daquela atitude dele, e a gente procura resolver este problema, não eu resolver o problema, mas de uma forma que eles possam refletir e pensar numa forma que eles possam resolver, e também coloco às vezes, que tem certas formas que não são adequadas para resolver, discuto com eles que briga, agressão não é uma coisa positiva e porquê que isso não é positivo, procuro colocar para eles formas de solução que seriam mais adequadas, das que as que não seriam tão boas para vida deles.

11-Você pode dar um exemplo de uma situação e como intermedeia a situação?

Posso dizer uma que acontece com muita freqüência, que acontece numa atividade, por exemplo, quando vai jogar um dominó, formava um círculo, cada um tem a sua vez, e aí tinha aluno reclamando que cada um estava passando na vez do outro e que não estava prestando atenção, ou que passou a vez porque o outro não jogou logo e aí eu coloquei na discussão. Cheguei para o grupo e perguntei se o outro tivesse feito aquilo com ele se ele iria gostar, se ele não ia, se aquilo era legal, quais as conseqüências de passar a vez dele e se a outra pessoa passasse a vez dele, e ele chegou a conclusão, neste caso específico, chegou a conclusão que não era legal ele fazer com outro uma coisa que ele não queria que fizesse com ele, a partir deste momento ele não fez mais.

PROFESSOR- 02

1- Em suas aulas, você contribui para que seus alunos construam atitudes autônomas?

Sim e não. Sim, porque quando surgem problemas eu faço com que eles resolvam muitas vezes, coisas pequenas como amarrar o cadarço. Eu sempre peço que eles tentem descobrir como amarra, eu até peço, e me questiono às vezes por não deixar o coleginha ajudar, mas ao mesmo tempo eu sei que enfrentando este problema eles vão conseguir de repente solucionar. Então eu digo sempre para eles: “a professora não vai amarrar o cadarço, nem os coleginhas, então você vai descobrir uma maneira de não tropeçar no cadarço”, eles costumam por o cadarço por dentro e aí em casa com os pais eles vão tentar resolver este problema, o que me veio de momento é isto. E não, pelo fato dos alunos terem que entrar na minha aula em fila com a mãozinha pra traz, então às vezes eu me questiono, “será que eu estou construindo indivíduos autônomos?”, porque parecem uns soldadinhos quando entram, coisas pequenas que me vem agora na cabeça, acontecem outras coisas que não me lembro agora.

2- O que é autonomia na sua concepção?

Ter opiniões, atitudes independente dos demais.

3- Quais são suas ações pedagógicas para alcançar essa autonomia dos alunos?

Quando eles vêm reclamar que um coleginha foi agressivo, machucou alguma coisa, e eu estou atendendo outro caso, eu sempre peço pra eles que resolvam, tente argumentar com os colegas, que tentem solucionar, e o que acontece é isso, porque é difícil a gente estar ajudando individualmente todos eles e desta maneira acho que esteja contribuindo para que eles sejam mais autônomos. Eu peço pra que eles resolvam, tentem resolver os “probleminhas” que estão acontecendo com o colega, agora quanto a conteúdo não sei.

4- Durante sua aula, em sua prática pedagógica, existe algo em que se sente insegura e que representa uma dificuldade?

Tem momentos em que me sinto insegura sim, apesar de um tempão dando aula, estou o tempo todo me questionando, “será que é este o caminho que devo seguir com os meus alunos?, será que não?”. Questiono-me em muitos momentos, às vezes paro, quando percebo que não tenho a atenção deles, será que é assim que eu devo agir me calando mesmo, em outros momentos, será que é gritando como eu grito, então estou me questionando o tempo todo, e estes momentos é de insegurança...fico que questionando..será que é a melhor atitude será que não.

4- Em sua opinião, o que é uma situação de conflito interpessoal escolar ?

Coisas pequenas como, até brigar por um lugar na fila, brigar por um lugar para sentar perto da professor, coisas que para gente são bobinhas pra eles são tão importantes e são situações conflitantes entre eles.

5- Você conseguirá definir, agora para mim, o que seria uma situação de conflito interpessoal escolar?

São momentos em que as pessoas percebem que existem diferenças de opiniões, diferenças de pontos de vista e entram em conflito, entram em embate para tentar solucionar o problema de maneira que ele se sinta mais confortável.

6- Você poderia dar um exemplo de conflito?

A questão da disciplina mesmo, a questão que muitos professores nem vêem como indisciplina, mas que atrapalham o andamento da aula que é a falta de atenção, o correr fora de hora, no momento em que o professor está falando, está querendo expor, este momento do professor chamar e ter que insistir, depois ter que dar a bronca e tudo mais, não deixa de ser um conflito interpessoal.

7- Como você se sente diante de uma situação de conflito interpessoal?

Me sinto desconfortável com certeza, é tudo tão bom quando corre do jeito que a gente imaginou, quando surgem estes momentos qual o meu sentimento, sentimento de frustração, de importância, de insegurança. É isso, até empatia às vezes, me coloco no lugar do aluno.

8- O que você faz ou que atitude toma diante de um conflito interpessoal?

Existem vários momentos. Quando eu posso dizer que eu estou bem, eu chamo o aluno do lado, converso em particular, mas existem momentos em que não é assim que eu ajo. Às vezes eu chamo a atenção na frente dos outros também, às vezes até falo alto com meus alunos. Dependendo da situação em que eu me encontro como ser humano, de repente, eu extrapolo também como qualquer um, eu grito, falo alto com meu aluno e às vezes depois, passando o momento, eu percebo de repente que eu possa ter constrangido os meus alunos, tanto aqueles que participaram da aula e ouviram a bronca como o próprio que levou a bronca, existem momentos diferentes.

9- Existe uma atitude que você considera que seria melhor? Como seria, então?

Eu acho sempre, chamando em particular e conversando, mas nem sempre é possível, pelo momento da aula, pela turma, as turmas serem tão numerosas.

10- Quando você chama à parte, como se dá sua intervenção? Como se vê fazendo aquilo que é o ideal?

Eu acredito que teria que acontecer um momento fora da aula, que não só eu como todos os professores tivessem estes momentos disponíveis com os alunos que eles estão tendo problemas. Só que a gente percebe que o cotidiano das escolas é apertado quanto a horário, eu penso sim que durante as aulas dentro do possível a gente faz esta conversa, tenta entender o aluno, mas enquanto isto a turma tem que estar ocupada com algumas coisas. Então o interessante é que eu tivesse uma pessoa me auxiliando. Os meus alunos estão em atividades para estudar aquele determinado conteúdo e eu chamo aquele aluno que está tendo problema para conversar à parte. Mas isto nem sempre é possível, já aconteceram momentos no ano passado, que a gente tendo problema sério com uma aluna, ela começou a fazer tratamento com psicólogo e a gente descobriu que ela tinha problemas seríssimos, eu conversei com ela à parte, mas são momentos que nem sempre são possíveis na escola, momentos que a gente acha que seria ideal, mas não é possível, com frequência não.

11- Por exemplo, então, se três alunos seus estão brigando, pela fila ou para sentar do seu lado, você não acha necessário chamar à parte para conversar? Como você resolve?

Conversando de maneira geral com todos sem nomear, eu acho que isto resolve, devagarzinho a gente resolve sim, eu percebo como é o comportamento dos meus alunos no início do ano e no final do ano, o quanto eles melhoraram quanto a isso. E na maioria das

vezes é conversando com eles assuntos que são comuns a toda turma de maneira geral sem nomear, sendo persistente a gente consegue muita coisa. Eu acredito que a gente não possa desistir dos objetivos.

12- Eu vou pedir um exemplo para você de como acontece essas conversas entre você e os alunos.

Então vamos imaginar uma situação: Um aluno agrediu o outro, isso acontece muito, “chutinhos” essas coisas, e aí vem outro reclamar. Eu chamo à parte e pergunto: “Você gostaria de ser chutado? Quando alguém te chuta você sente dor?” E na maioria das vezes eles concordam: “- puxa eu sinto dor né”. “-E é bom sentir dor?”.Então muitas vezes eu percebo que eles se colocam no lugar do agredido. E percebem que eles erraram e ainda pergunto: “- Está certo agir assim?”. E eles acabam concluindo que não, que não está certo.“- Então que a gente tem que fazer pra não perder a amizade?”. Eles concordam que é pedir desculpa mesmo. Mas em muitos momentos por causa da pressa a gente só pergunta: “o que é que você tem que falar para o colega?”. Você tem que pedir desculpa e acaba pedindo, mas quando a gente tem mais tempo entra em detalhes assim.

13- Quero perguntar se você acredita que é importante ter esse tempo na aula, gastar tempo para fazer esse tipo de questionamento. Qual o valor, em sua opinião, de travar esse tipo de conversa com seu aluno?

O valor é grande só que às vezes eu que questiono: “puxa vida, parece que eu estou enrolando” o tempo está passando eu não estou dando conteúdo nenhum, então eu me cobro de repente por causa de uma cobrança que vem “de cima”. Mas eu sei que isto é importante, com certeza, e a formação dos alunos eu acho que é muito mais importante que a informação, informação ele pode conseguir em qualquer outro lugar. A gente se sente “o professor” quando está ensinando, e o educador a gente tem que ser sempre, não é? Se a gente tivesse estes momentos fora da aula com o aluno este contato seria o ideal.

14- Como se daria esse momento fora da aula? Explica para mim. Seria um momento fora da aula para resolver questões que aconteceram na aula ou outras questões?

Talvez eu esteja até sonhando, eu acho que seria o ideal se a gente tivesse um tempo maior na escola, sem aulas mesmo, hora atividade, que a gente pudesse chamar aquele aluno para conversar sobre aquilo que aconteceu, não assim situações que tem que ser resolvida na hora, mas situações que devem ser resolvidas a longo prazo, entendeu, o que eu posso contribuir enquanto educadora. Porque muitas vezes o aluno não tem este contato com o pai ou com a mãe ou com alguém que sirva para conversar, para orientar, para procurar saber o que está acontecendo. Eu sinto falta disto, inclusive quando eu escolhi o curso de pedagogia eu já pensava em fazer orientação educacional, mas a orientação educacional que eu pensava era uma coisa séria, o que a gente não tem visto acontecer nas escolas, que assim como eu tentei fazer com o filhos eu tinha o sonho de fazer com os meus alunos, e eu acredito que está faltando isto nas escolas.

PROFESSOR 03

1- Em suas aulas, você contribui para que seus alunos construam atitudes autônomas?

O objetivo é este, tentar fazer com que os alunos sejam autônomos, tenham atitudes autônomas, não só por conta da Educação Física e sim mas porque na condição de cidadão ele possa ser um cidadão autônomo, tomar as suas próprias decisões, ter as suas próprias iniciativas, mas eu acho que ainda é um trabalho difícil a gente...Existem outras questões quando se trata de escola pública que nós devemos priorizar. Muitas vezes até o próprio conteúdo fica deixado de lado por conta de você poder atender estas outras necessidades que eles têm. E às vezes essas necessidades vêm da própria carência e a partir do momento que você consegue superar algumas necessidades tidas como básicas eu acho que aí você caminha para buscar a própria autonomia do aluno, o aluno se sente mais seguro, eu acho que nesse ponto é uma condição básica para a busca da autonomia, a segurança e a confiança em si mesmo. Então para responder diretamente a pergunta eu penso que sim.

2- Quais são suas ações pedagógicas para alcançar essa autonomia dos alunos?

Como já disse na pergunta anterior, eu penso que você precisa primeiro se certificar que o aluno está alcançando satisfação na aula, e para isso é preciso haver um ambiente todo de acolhimento de bom relacionamento entre o professor e o aluno, entre os alunos. Questões que não passam simplesmente pela Educação Física. Às vezes até pela educação formal que eles recebem no dia-dia com os pais, com a família, na convivência com outras pessoas, e dentro das ações pedagógicas a gente vai buscando inseri-los no contexto da aula em si, da escola como um todo, fazendo com que eles possam estar a par das atividades que vai acontecer. Do resultado que ela pode produzir, daquilo que ele pode utilizar daquela atividade no futuro, porque muitas vezes o aluno se questiona: “mas isto aqui serve para que lá na frente?”, e muitas vezes a atividade física não serve para nada, mas a habilidade que você vai adquirir, o resultado que ela vai produzir, ela pode ser interessante para contribuir de imediato para a construção de uma palavra, de uma letra, a questão da escrita e até no próprio estabelecimento do espaço. Então eu acho que as ações, elas passam desde o acolhimento até a explicação e aplicação de uma atividade prática dentro daquele conteúdo que a gente tem programado.

3-Gostaria de mais exemplos de como você contribui nas suas aulas para a construção da autonomia no aluno.

Bom, dentro de uma aula, por exemplo, eu tenho o hábito sempre de iniciar a aula com uma roda, lá na roda a gente expõe para os alunos o que vai acontecer na aula, as atividades que vão ser apresentadas, de que forma elas vão ocorrer, em algumas aulas atividades são apresentadas, explicadas e eles vivenciam. Num determinado momento aquele espaço é utilizado para a gente fazer a explicação e a relação da atividade com o conteúdo, com a explicação daquele conteúdo. Então ele passa pelas etapas, da chegada da aula, onde a gente faz a exposição da aula com os alunos, sempre tendo um momento direto, este contato direto com o aluno, depois o aluno vai vivenciar aquelas atividades propostas, e pode acontecer feedback já na mesma aula ou na seqüência de duas aulas, de três aulas, onde ele conclui uma etapa de vivências, para aí então ele fazer as relações entre aquilo que foi explicado, aquilo que foi solicitado com uma ação prática e depois o retorno, o feedback dele.

4- Durante sua aula, nem sua prática pedagógica, existe algo em que se sente inseguro, que representa uma dificuldade?

A dificuldade maior que geralmente se apresenta no decorrer da aula, são as questões de disciplina, mas aqui na nossa escola eu pelo menos não tenho este tipo de problema em larga escala, são casos isolados. Então não chega a interferir no andamento da aula. Em outros casos a questão do foco de atenção, criança estar voltada para a aula, isto dificulta um pouco, porque algumas crianças têm um pouco mais de dificuldade de manter este nível de concentração o tempo todo, mas isto é uma variável que vai estar interferindo também, via de regra. Então grandes dificuldades não existem, o que a gente poderia falar, por exemplo, a criança de modo geral aqui na escola não tem a vivência, assim no dia-dia deles, o contato com o que digamos, o que se aproxima do vocabulário da Educação Física. Isso em alguns momentos geram uma estranheza para eles porque ouvir falar de habilidade locomotora. Outro dia o aluno chamou de habilidade locomotiva, porque para ele não é uma palavra comum de se ouvir, e até com duas vezes na semana você muitas vezes não consegue transformar aquelas palavras numa ação concreta, ou traduzir aquela palavra em ações concretas para a criança, então isto leva um certo tempo, esta talvez seja a dificuldade maior.

5-Você acredita que existe diferença entre conflito interpessoal escolar e indisciplina?

Eu acho que existe diferença sim, já que a indisciplina é um ato que se pode repetir de forma mais constante, podendo abranger grupos diferentes, podendo abranger situações diferentes, e os conflitos interpessoais eles acontecem na aula ele pode ser uma coisa isolada, momentos específicos que aconteceram por uma série de fatores, a criança ou mesmo os adultos têm muitos motivos que podem levar a um conflito interpessoal, mas na minha opinião não tem a ver conflito interpessoal com indisciplina. A indisciplina na minha visão pode ser uma situação constante, corriqueira, por situações diversas, e conflito interpessoal uma coisa isolada, uma coisa que pode acontecer hoje e pode não voltar acontecer, é uma coisa que se aproxima da individualidade de cada uma e a indisciplina ela pode tanto ocorrer de forma individual quanto coletiva.

6- Em sua opinião, que é uma situação de conflito interpessoal escolar? Dê exemplos.

Um exemplo de alunos: eles estão em filas, um tomou a frente do outro ou deixou um cortar a fila e o de trás não gostou. Isso pode ser um conflito interpessoal, eles não tiveram problema nenhum até então, mas uma situação isolada fez com que tivessem um conflito de opiniões, porque o outro achou que ele pudesse entrar naquele momento ali na fila e o de trás não queria, então é necessário que a regra volte a ser lembrada, qual era a regra para a fila? A regra para a fila era que quem pulasse a fila iria para o final da fila? Então essa é a regra, a regra da fila é que permite? Então é preciso que se deixe claro isso, porque este conflito pode ser resolvido simplesmente com o esclarecimento das regras.

7-Você deu um exemplo de conflito interpessoal, que é corriqueiro, que acontece sempre, embora tenha falado que os conflitos são situações isoladas. Como então, conciliar isso? Afinal, esse exemplo da fila é comum entre os alunos.

Mas você pensa que isto vá fazer com que se instale a indisciplina? Eu não penso. Eu penso que é uma situação fácil de se resolver, pronto “você vai para o final da fila”, esclareceu a regra, a regra é que você vai para o final da fila. Porque o conflito pode existir por um desacordo de opinião, ele pegou a minha corda a minha bola, tudo bem pegou a minha bola e corda, mas qual era a regra? E aí entra a regra da aula e a própria regra de convivência social...qual é a regra? A regra diz, a regra da aula, diz que só tem uma bola, então é na sua vez que você pode pegar, então é essa regra que você tem que lembrar. Se tiver bola para todo mundo, qual é a regra de convivência social? Eu não vou pegar a do

outro já que tenho a minha, se eu for pegar a do outro eu tenho que pedir permissão para pegar o que é do outro, então questões transversais aí nesse problema, mas eu penso que isto não gera indisciplina, a indisciplina é aquele problema, que se repete de forma constante fazendo com que o andamento da aula não seja aproveitado.

8- O professor comentou que o conflito resolve-se quando se relembra a regra social. Como ela é colocada para o aluno?

Primeiro ninguém faz um código de regras e senta no primeiro dia de aula e depois lê todas as regras, até porque não é possível fazer isso, de imediato, o aluno também não gravaria. Mas o professor é capaz de prever dentro da aula programada, as ações que podem acontecer que venham a gerar problema, por exemplo: a distribuição de material pode gerar problema, a situação de fila pode gerar problema, então no momento em que está explicando a atividade você insere a regra também. Então, inserida a regra naquele momento ela tem que ser cumprida, porque ali, a partir do momento que inseriu aquela regra, toda vez que for utilizar aqueles materiais ele já sabe de que forma tem que ser utilizado. Toda vez que for utilizar a fila ele já sabe de que forma tem que ser utilizado. Toda vez que for fazer uma atividade onde todos se deslocam ao mesmo tempo pela quadra ele já sabe dos cuidados e das regras que tem que utilizar. Então eu penso o seguinte: o professor é capaz de antever ou de prever qual é a ação necessária para conter determinadas ações, caso fuja do controle do professor, e o professor não previu aquela situação, o que ele tem que fazer? Ele tem que sentar, em minha opinião, eu paro a aula, converso com os alunos sobre o que é correto, o que não é correto, e retomo a atividade, até mesmo, se já esgotou o tempo daquela atividade, eu retomo aquela atividade justamente para tentar provocar uma nova situação e ver qual vai ser a reação em relação ao ocorrido.

9-Pode citar mais um exemplo de conflito interpessoal escolar?

Por exemplo, a aula encerrou-se e nós estamos indo para o banheiro, primeiro vamos lavar as mãos, então um quer lavar as mãos e só tem uma torneira e aí como vai fazer? “Ah, mas professor, um quer lavar a mão outro também, um quer molhar o cabelo, aí ele espirrou a água porque ele foi tentar colocar a mão” então o que eu faço? Esta é uma regra no meu entendimento, uma regra básica, que pode ser explicada desde o primeiro dia, esta não precisa esperar uma situação ocorrida para explicar, já que ela envolve uma situação mais ampla, que foge só do espaço da aula, você já tem um outro espaço da escola que utiliza, e precisa, aí no caso, ter uma regra bem explícita para que ele não se machuque, não corra o risco de cair no problema.

10- Como você se sente diante de uma situação de conflito interpessoal e o que faz?

Bom, o conflito, geralmente a tentativa é de se resolver o problema ali mesmo, tento ao máximo evitar trazer o problema para a direção da escola, já que a direção da escola tem outras questões a serem resolvidas e não ficar o dia todo resolvendo questão de conflito, mas é como eu disse, em primeiro lugar a gente se sente desrespeitado na mesma medida da indisciplina porque programa uma aula pensando no bem estar e na interação de todos os alunos. E quando ocorre uma situação desta isso foge um pouco daquilo que tinha previsto, se foge do controle te deixa aborrecido, então a idéia é tentar resolver o problema de modo isolado, chama-se os envolvidos, a aula pode continuar, as atividades podem continuar transcorrendo dependendo da forma como ela vêm acontecendo e tenta-se resolver com quem estava envolvido no problema, da mesma forma, conversado os dois e esclarecendo de que aquela situação não será permitido que se repita, os dois tem a oportunidade de retornarem, caso os dois, ou três, os que estavam inseridos no conflito voltem a repetir a atitude, também a conduta de perda de direito de dez minutos, até quando é o caso de se perder a aula inteira, mas sempre deixando claro que aquela atitude do

professor ocorreu em função de uma atitude não adequada do aluno, deste conflito que pode ter sido um desrespeito, ou o aluno xingou o outro, ou empurrou, ou pegou a vez, tomou o material, coisas que podem gerar este tipo de conflito no andamento da aula.

13-Geralmente funciona esse “tipo de castigo” que você dá para ele? A que você atribui melhora, que possa ajudar?

Bom confesso que eu não tenho problemas de indisciplina, por isso que costumo ver, geralmente esta atitude funciona, já que faz um reforço para o aluno, do que ocorreu, geralmente procurando fazer um reforço positivo, de que ele é capaz de mudar, de que é possível, que todos gostam dele, querem a presença dele, mas de uma maneira que seja proveitosa para ele e para os colegas. Então estas atitudes costumam ter um valor muito grande para o aluno, e faz com que ele tenha uma mudança de atitude. Aluno que tem por hábito esta conduta de indisciplina acaba muitas vezes retomando esta conduta, mas às vezes no espaçamento de tempo maior e há numa situação de alerta. No momento em que cometeu o ato ele já se direciona ao professor para poder, já sabe de imediato o que vai acontecer com ele. Mas eu não tenho tido grandes problemas. Geralmente quando ocorre e eu tomo esta atitude citada, geralmente resolve o problema.

14-Porque você não tem tantos problemas de indisciplina? A que atribui isso?

Eu entendo que o processo é favorável quando ele é um todo, de escola, de família e atitude diretamente dentro da aula. A escola contribui quando promove um ambiente de acolhimento, de respeito às regras. Nosso recreio, por exemplo, é um recreio muito tranquilo, sempre orientado, sempre controlado, não temos problemas de indisciplina nem mesmo durante o recreio, onde mais turmas estão juntas. Em relação à Educação Física propriamente, quando o professor tem a oportunidade de trabalhar de forma contínua com as mesmas turmas, quando ele começa já desde o pré, acompanhando o aluno na primeira, na segunda, se possível terceira e quarta também, porque isto faz com que o professor desde cedo, quando o aluno chega para a escola, quando ele começa a se ambientar com a escola como um todo, ele sabe que também na Educação Física existem regras para serem seguidas, e lá estabelece regras sem que hajam grandes imposições, mas que de forma natural vai trabalhando e isso acaba virando hábito. E aí não é possível que o aluno, pelo menos não existem brechas maiores para que o aluno se desvie daquele caminho e vá cometer algum ato de indisciplina. Isso favorece bastante, eu pelo menos tenho esta visão, já que os alunos que eu tenho a oportunidade de trabalhar desde o pré eu tenho sentido esta diferença dos outros que chegam a partir do primeiro ano, vindo de outra escola, ou do segundo, isso é eu vejo, que é muito claro, muito evidente para mim. E a família também participa do processo. A partir do momento que apóia as nossas ações, nos dá liberdade para poder atuar com estes alunos, podendo mudar esta atitude de indisciplina para uma atitude de alunos, já que também nós contribuimos para a formação de cidadão, para uma atitude de formadores de cidadãos.

PROFESSOR-04

1- Em suas aulas, você contribui para que seus alunos construam atitudes autônomas?

Eu acho que sim, de vez em quando eu deixo eles ter as atitudes deles, eu creio que sim.

2-Em sua opinião, o que é autonomia?

Eu acho que é a criança conseguir fazer, por exemplo, se eu der uma atividade ela conseguir fazer sozinha. Sem o auxílio que eu entendo...eles sozinhos chegarem a uma

conclusão, ele ver para que é aquilo, o exercício que ele está fazendo, é ser independente, eu acho que é isso.

3- Quais são suas ações pedagógicas para alcançar essa autonomia dos alunos?

Eu não consigo ver....eu não estou conseguindo responder...no final da aula eu pergunto para os alunos, principalmente para terceira e quarta série o que nós fizemos, trabalhos, e eles estão sempre sabendo o que eles estão fazendo. Será que é isso?.

4- Durante sua aula, em sua prática pedagógica, existe algo em que se sente insegura, que representa uma dificuldade?

Eu acho que é trabalhar a teoria com eles.

5- O que representa, para você, uma situação de conflito interpessoal?

Eu acho que é só indisciplina que a gente ouve mais...

15-Consegue dar algum exemplo?

Acho que não.

5- O que representa uma situação de indisciplina escolar?

Criança ser malcriada com você, você estar falando com ela e ela não estar nem aí com você, eu considero que isto é indisciplina, a falta de educação deles.

6- Como você se sente diante de uma situação de indisciplina?

Eu me sinto desanimada cansada de chamar a atenção e nada. Eu não tenho o que fazer, então, às vezes eu consigo trabalhar com eles numa boa tem vezes que não, então eu leva para a sala, deixo de castigo, converso com eles, eu não consigo dar a aula, quando tem a indisciplina eu não consigo de jeito nenhum dar aula.

7-Pode dar três exemplos de indisciplina?

Quando não tem limites.

8-Como eles demonstram que eles não têm limites?

Hora de para é hora de parar, e eles não param, fingem que não é com eles, eles são muito desatentos, você fala, fala e parece que não entendem o que você fala....existem momentos ali que eu penso "eu estou falando aqui para quem?". Eu não sei se com muita informação agora, se eu estou ficando para trás, ou se são minhas atividades também que não estão agradando mais, eu chego a esta conclusão, que às vezes não está chegando mais a eles a Educação Física que eles gostam tantoé o momento de eles saírem da sala e terem uma hora livre fora, então, é hora de eles fazerem o que querem e o professor de Educação Física tem que ficar ali chamando a atenção para si para eles poderem....

9- O que você faz?

Eu levo para a sala de volta, fico com eles na sala, às vezes eu mando eles escreverem que a Educação Física não é bagunça umas dez vezes, converso com eles porque eles então ali

de castigo, o que aconteceu, porque muitas vezes eles não ligam, bagunçam e depois “eu não fiz nada, eu não fiz nada”. Mostro para eles o que fizeram para estarem de castigo. Faço escrever e os pais assinarem. Mas eu também percebo que estas crianças que eu mando fazer pensam duas vezes antes de fazer novamente o que ele fez.

10-Você acredita que resolve essas atitudes?

Através das atitudes deles que eu vejo que resolveu, alguma turma resolve, tem turma que não resolve, vai falando o ano inteiro.

11- Essa atitude representa o quê para eles?

Que eles estão errados e tem que procurar melhorar. Quando eu consigo dar aula dar um monte de atividades pra eles, no final da aula eu falo: “você viram quantas atividades nós conseguimos fazer hoje, porque houve colaboração?, você ouviram, você fizeram, então espero que na outra aula continue assim”. Então eu acho que para algumas coisas surtem efeito.

12-Você comentou que conversa com eles na sala. Como é essa conversa?

Eu falo pra eles que não estamos aqui pra perder tempo, que eles estão aqui para estudar, que a mãe e o pai estão trabalhando para dar sustento a eles e gostaria mais deles, que eles investissem assim nos estudos e que a professora não tenha que estar toda hora reclamando deles. Então causa muita tristeza para os pais ficar ouvindo reclamação, papel para ao pai assinar, acho que é isso.

21- Durante todo o tempo que você dá aula, o que acha que mais resolve nessas questões e por quê? Como lida com isso?

No começo tudo era mais fácil, as crianças eram mais obedientes, agora de um tempo para cá estão muito desobedientes, você fala com eles, eles não tem interesse em nada, tanto no estudo como na própria Educação Física, sei lá, a gente fica muito no passado. Ah porque... “eu era feliz e não sabia”, mas a gente tem que estar crescendo com eles né? E temos que saber sair dessa, tem que ajudar a criança, tem que conversar com ela, com a família, alguma coisa está levando esta criança a ter indisciplina, ou é em casa, ou ele é mesmo safadinho, a criança. Eu achava que era só levar para a professora ou direção agora não, agora estou mais consciente. Sei levar mais, ao longo do tempo eu cresci, eu era um pavio curto mesmo, agora a gente pensa bem porque a criança esta assim, indisciplinada e chama o pai para conversar, estar mais aberta às coisas, e fazer a criança entender o que está errado o que está certo.

18- A situação de ele ter que escrever alguma coisa tantas vezes, você acha que resolve? Por quê?

Eu acho que resolve porque eles sabem que a próxima vez eles vão ter que voltar pra sala, “eu não vou fazer mais senão vou perder a Educação Física, vou ter que voltar para sala”. Não que a sala de aula seja um lugar de castigo, porque uma vez a professora me questionou: “você manda para sala, mas a sala não é lugar de castigo”, daí eu falei “mas na quadra eu não tenho quadro negro para passar as coisas para eles”, então hoje eu mando eles ficarem de braço cruzados e vai passando o tempo, ou espero eles se acalmarem um pouco para continuar com a aula ou voltar pra sala mesmo.

19- O que você faz quando os alunos xingam, batem, chutam?

Mando pra direção ou tiro da aula.

20- O que você considera que seria uma atitude ideal para com esses problemas?

Conversando com eles. Chego, pé na orelha, converso, “olha isso não é uma atitude boa pra você”, fazer o aluno ver que ele está errado, ou colocar ele sentado, deixar ele pensar bastante, mas sempre falando para ele o que ele fez para estar sentado ali ou ter voltado para a sala, ou para ir a direção.

PROFESSOR 05

1- Em suas aulas, você contribui para que seus alunos construam atitudes autônomas?

Sim, acredito que sim, que com o passar do tempo eles vão ter atitudes autônomas.

2- O que você entende por autonomia?

É estar consciente do que se está fazendo, ter noção. Saber realizar as atividades, ter domínio das atividades, respeitando as suas limitações e também a dos amigos, e ter respeito um com outro.

3- Quais são suas ações pedagógicas para alcançar essa autonomia dos alunos?

Quando acontece alguma coisa errada eu paro a aula, converso com os alunos, refaço sempre do começo, retomo nas outras aulas, paro a atividade se está muito bagunçado e começo de novo, chamo a atenção dos alunos para participarem. Se a atividade não está muito legal eu tento trocar a atividade, se os alunos não estão fazendo a aula eu tento animá-los a fazer com mais vontade, sempre com atividades mais lúdicas e recreativas, gosto muito de cantar com eles, fazerem eles participarem da aula, de envolvê-los durante a aula e a gente compara no final da aula, conversa, isso quando dá tempo, quando não dá a agente para antes de começar a aula, e fala sobre a atividade.

4- Você acredita que só o fato da criança realizar a aula, parar quando necessário, cantar, leva-a a ser autônoma?

Depois do tempo, depois que a criança vai adquirindo o conhecimento da Educação Física, o conhecimento da própria educação que ela vai tendo a autonomia, e aí ela vai saber escolher o que é certo e o que é errado, e vai optar. Acho que com o tempo as crianças do pré e da primeira são muito pequenas para ter autonomia ainda total, só com o tempo ela vai ter autonomia.

5- Então, seriam o tempo e o conhecimento? Se todas as crianças que passam pela escola perpassam por esses dois elementos, tempo e conhecimento, ela irá ser autônoma?

Com certeza que em todas vão ter autonomia, algumas irão estar sujeitas a outras coisas, autonomia dentro de casa, do pai, da mãe também influencia muito na autonomia da criança.

6- Durante sua aula, em sua prática pedagógica, existe algo em que se sente inseguro, que representa uma dificuldade?

Acho que no aspecto de avaliação, acho que a gente peca bastante, de saber avaliar o meu aluno. Avaliação das aulas, do planejamento, a metodologia a ser aplicada e também em parte a situação dos alunos. Às vezes os alunos participam e alguns fogem, fazem bagunça, e aí para contornar tudo isso tem que ficar parando a aula, porque eles estão fazendo outras coisas ao invés de estarem fazendo a aula e isto perde um pouco a aula também.

8-Este fazer bagunça, você define como?

Ah, puxar cabelo, subir no morro que tem ali na escola, subir na calçada, chutar o aluno.

9-Você considera isso como indisciplina ou não?

É indisciplina. Mas às vezes a criança faz porque vê o outro fazer, ele não tem o limite de saber se é certo ou se é errado, alguns sabem mesmo, outros fazem de sacanagem, fazem conscientemente, outros até que não, mas a maioria é de indisciplina mesmo.

10- O que representa uma situação de indisciplina?

Falta de respeito com os alunos, com o professor, o aluno estar totalmente alheio ao que está falando, estar conversando, brincando, indisciplina é todo ato que tem que tentar corrigir a pessoa, ou parar a aula para ficar falando do ato ou de violência.

11- Você acredita que tem diferença entre indisciplina e conflito interpessoal na escola?

Tem. Conflito interpessoal às vezes só acontecem com dois alunos, ou o aluno e o professor, agora indisciplina pode ser geral, pode ser só de um professor ou pode ser só dos alunos.

12-Você já ouviu falar sobre este termo, conflito interpessoal?

Não muito.

13- Em sua opinião, que é uma situação de conflito interpessoal escolar?

Acho que conflito acontece entre duas pessoas ou mais pessoas, o aluno brigando com outro dando tapa, com um aluno, ou com outro grupo, e pode acontecer conflito interpessoal entre o professor e o aluno eu acho. Às vezes o aluno está tendo uma atitude você chama a atenção dele e ele te responde e acaba respondendo ele também. Aí fica conflito entre o aluno e o professor.

14- Poderia dar exemplos?

Um aluno puxar o cabelo do outro, o outro dar tapa nele, você chamar atenção e ele acabar respondendo.

15- Isso se dá com que frequência na sua aula?

O conflito interpessoal entre alunos quase que diariamente, difícil falar que não tem, principalmente com alguns alunos que já tem algum antecedente, que já vem com uma identidade já de casa interpessoal de briga, de confusão.

16- Como você se sente diante dessa situação?

Eu paro aula e me sinto, eu tento corrigir, tento falar que não pode, eu me sinto meio chateado. Às vezes a gente não consegue resolver na mesma hora, no momento, às vezes o negócio vem de casa, da família, pode ter outras coisas, dentro da sala de aula, porque a nossa aula é lá fora. Raiva, tristeza, chateado.

17- O que você faz?

A gente pede para o aluno pedir desculpa um para o outro quando acontecem brigas, conflito interpessoal, às vezes quando acontece comigo até eu peço desculpas para a turma. Já teve caso de eu estar errado e pedir desculpas para a turma. Tentar descobrir porque o aluno estava nervoso, brigando, se está muito violento a gente encaminha, manda para a direção para conversar, e a direção toma as medidas se for muito violenta a atitude interpessoal entre os dois.

18- Qual deve ser o papel do professor frente a essa situação?

Mediar e tentar uma solução. Interrompe a aula e tenta conversar sobre isso, e tentar uma solução. Para a aula pede para os outros ficarem em silêncio e conversa com os dois, ou deixa continuar a aula e tira os dois da aula e conversa, faço os dois pensarem um pouquinho, depois voltam para aula. É diário e constante que eu tenho problemas interpessoais na aula. Mas eu não sei qual que é a solução, difícil, porque a gente tem os conteúdos para serem trabalhados, e aí acaba dando atividade que envolve cooperação, coleguismo e às vezes acontece de um aluno não cooperar com um outro, é difícil. Eu tento perguntar porque está brigando, discutindo ou fazendo atividades que não tem a ver com a aula, se ele está perdendo a aula e os outros amiguinhos dele estão fazendo, eu tento dar valor mais atividades da aula do que para a briga dele.

19- Qual o valor para você disso, de ter que parar para tratar dessas questões de conflito interpessoal?

É conflitante, porque o valor, você dá muito valor, mas você parar a aula para ficar falando e os outros acabam perdendo, e eu acho que não poderia ficar parando tanto a aula assim, eu acho que deveria ser mais...deixar o aluno solucionar o problema dele, dar um jeito.

20- Dê exemplos de conflitos.

Puxar o cabelo, empurrar na fila, não cooperar com o grupo e o grupo ficar xingando ou maltratando. Você estar falando e o aluno não está nem aí para você, está pensando em outra coisa, isto está gerando um conflito ali.

21- Isso te atrapalha? É algo que colocaria como empecilho para sua aula?

Atrapalha pouco, não seria um empecilho, acho que a aula é mais importante que estes conflitos.

PROFESSOR 06

1- Em suas aulas, você contribui para que seus alunos construam atitudes autônomas?

Não muito.

2- Por quê?

Eu direciono mais aula, por causa da indisciplina eu sou mais tecnicista, tradicional, para não dispersar a turma.

3- Mas no tecnicismo e no tradicional, os alunos não dispersam mesmo assim?

Não muito, eu consigo controlar melhor.

4- Quais atitudes que você utiliza para controlar seus alunos?

Atividades mais interessantes, chamando sempre atenção para as atividades procurando que eles se concentrem melhor para fazer as atividades. O dia de aula livre ele tem autonomia pra escolher o que vai fazer, de que forma vai fazer.

5- E o dia que você direciona mais a aula, você acredita que não contribui para a autonomia?

Não, tem sim, porque eu sou assim muito flexível, mas quando vejo que a turma está dispersa eu busco chamar a atenção deles para fazerem do jeito que tem que ser feito.

6- Em sua opinião, o que é autonomia?

Pra mim a autonomia seria a capacidade deles resolverem situações problemas

7- Como você trabalha as situações problemas?

Em conversas, principalmente no aspecto do material, como eles lidam com os amigos, a agressividade também. No primeiro momento eu converso, no segundo momento eu já tiro da aula e deixo sentado na quadra e quando é muito grave a gente passa para a orientação.

8- Durante sua aula, em sua prática pedagógica, existe algo em que se sente inseguro, que representa uma dificuldade?

Eu sinto dificuldade porque o material utilizado é bem escasso. Os alunos são de baixa renda, mas são participativos, mas eu penso que se tivesse um material melhor, mais adequado pra faixa etária eles se sentiriam mais, com mais disposição para fazer aulas, embora eles gostem bastante, mas eu acho que seria um aspecto que iria pra contribuir para melhorar e muito as aulas. Outra coisa que sinto falta são cursos para estar renovando esta parte de atividades recreativas, jogos utilitários, cooperativos, para estar relembando algumas coisas.

9- Durante a aula com os alunos, você tem alguma dificuldade, além do material e falta de atividades?

Os alunos, a maioria é bacana, respeitam, fazem a aula, um ou outro é mais rebelde durante a aula, mas eu não sinto dificuldade neste escola não, já em outra escola, lá a turma é numeroso, é mais complicado, a aula é no ginásio, faz muito barulho, a turma dispersa com facilidade. Já aqui a quadra é aberta, os alunos são bacanas, a equipe pedagógica é muito boa e felizmente o ciclo básico no estado, acho que por estar acabando está meio que abandonado, então a gente sente a falta de recurso mesmo.

10-Você tem problema de conflito interpessoal aqui na escola?

Sim.

11- Em sua opinião, que é uma situação de conflito interpessoal escolar? Cite alguns exemplos.

Aqui nesta escola, a maioria de conflitos são entre alunos mesmo, por xingamentos, violência também, às vezes eles começam a brigar e já se agredem, mas eu sempre procuro fazer com que eles peçam desculpa, e quando é muito grave assim, quando passa dos limites mesmo é passado para supervisão e eles tomam as atitudes cabíveis.

12- Dois exemplos que você deu seriam xingamentos e agressão. Existe mais algum?

Briga por liderança também, às vezes eles querem liderar e acabam entrando em conflito, mas é tudo assim, situações que são fáceis de resolver durante a aula, ou com conversa ou com deixar dois minutos sem brincar, sem fazer uma atividade, eles já entendem como funcionam então é mais fácil de lidar.

13-Tirar da aula e deixar dois minutos resolve? Por quê?

Eu acho que resolve porque eu falo que são os dois minutos que tem para pensarem na atitude que fizeram, então normalmente eles voltam e entram na atividade e respeitam. Às vezes não, quando o aluno é muito agressivo mesmo, às vezes até dependente de remédio, ele dá mais trabalho um pouquinho, mas não é muito grave não. Acho mais complicado quando é aula dentro de sala porque ele tem na Educação Física um momento para extravasar, para falar mais alto, para brincar, então eu acho que eles gostam bastante, embora quando a aula acontece na sala de aula eles ficam um pouco irritados, mas fazem, entendem que por não ter uma quadra coberta na escola, entendem que não tem um espaço adequado, então flui normalmente.

14-Com que frequência conflitos acontecem e para você considera que eles atrapalham?

Todo dia a gente vê que tem uma reclamação aqui outra ali. Nem sempre com brutalidade. Mas são pessoas diferentes, que tem pensamentos diferentes, atitudes diferentes, então todo dia é um dia diferente. Às vezes a aula é normal, outro dia acontece alguma coisa, um briga com o outro. Mas normal, é dentro de uma normalidade que isto acontece.

15- Como você se sente diante de uma situação de conflito interpessoal?

Aí eu já fico irritada, porque tem uma sala inteira para cuidar, e normalmente quando acontece estas briguinhas tumultua. Mas não que eu veja que está fora dos padrões

normais essas rivalidades, essas briguinhas, interfere na aula, interfere sim porque atrapalha todo mundo.

16- O que você faz ou que atitude toma diante de um conflito interpessoal?

Eu converso bastante com os alunos, porque sou uma pessoa que tem uma proximidade com os alunos, eu abraço bastante, tenho um contato físico bem próximo, então eu não tenho muita dificuldade, no primeiro momento, tento conversar, se eu vejo que não está resolvendo eu tiro um pouquinho da aula ou às vezes dou um texto para eles fazerem, mas normalmente com conversa já resolve a situação

17- Como se dá essa conversa com eles?

Primeiro eu escuto o que ele tem pra falar, aí vai depender do motivo da briga da discussão, eu converso bastante com eles “não pode ser assim, tem que respeitar o colega, não pode partir pra agressão tem que conversar normalmente, assim não...”

PROFESSOR 07

1- Em suas aulas, você contribui para que seus alunos construam atitudes autônomas?

Eu acho que sim, acho que em certa parte da aula eles conseguem constituir uma atitude autonomia.

2- O que é autonomia?

Eu acho que é uma pessoa que se propõe a fazer as coisas, sem que seja exigido dela, é uma pessoa que tem liderança, uma pessoa que se destaca, que está sempre empenhada em fazer as coisas, se propõe a fazer as coisas, a participar das atividades, sempre disposta a fazer, se destaca, sempre empenhada em fazer as coisas, “sozinha” ela já que fazer as coisas, se propõe a tudo, acho que isso é autonomia.

3- Quais são suas ações pedagógicas para alcançar esta autonomia dos alunos?

Eu acho que da mesma forma para ajudar a ser uma pessoa autônoma, pessoa líder. Assim quando ela vai escolher um grupo, uma equipe numa brincadeira, e dentro de uma brincadeira ela desempenhando o papel de líder. Por exemplo, na bola queimada, quando o reserva é geralmente a pessoa mais ativa, a pessoa que mais tem autonomia sobre as outras pessoas, mais popularidade. Vulgarmente acho que assim ela seria mais autônoma. Então acho que através da escolha da brincadeira, do grupo, isto é uma forma de dar uma oportunidade para pessoa, a pessoa se propõe a isso, ela quer escolher, quer ser reserva, quer ser isso, quer ser aquilo.

4- Então, se a maioria deseja participar, propuser a fazer as coisas, quiser ser líder, você concebe que eles são autônomos?

Sim, são autônomos, são capazes de se organizarem propondo a liderar, a participar, são pessoas que tem um diferencial, porque tem crianças que tem que pedir pra fazer, tem que pedir para organizar, aí acabei de lembrar, tem criança que eu já chego na sala e já sabem que não podem sair no corredor gritando, já vai e fica perto das paredes. Eu chego na

quadra, tem criança que está correndo, que está pulando, está subindo em cima, está tomando água, penso que esta criança não é autônoma, não tem esta visão.

5- Em sua opinião, que é uma situação de conflito interpessoal escolar?

Conflito pra mim entre alunos é quando um aluno implica muito com o outro, eles não se dão bem, ou eles se dão bem só que até o ponto de ficar um provocando o outro, um mexendo com outro, um atrapalhando o outro a brincar, eu acho que seria uma forma de conflito. Além lógico, da vias de fato, uma criança briga com a outra, enfim, ofende a outra. O conflito aluno-professor acho que seria um pouco mais leve, não seria chegar as vias de fato, uma ofensa, o professor não gostar do aluno. O professor não é que não gosta do aluno, é que às vezes ele pega uma antipatia pelo aluno, por alguma coisa que ele fez e como não tem esta arma, como não pode usar desta arma de ofender então o professor pega uma birra da criança, e o aluno do professor, porque às vezes o professor diz alguma coisa que ele não gosta na frente de outros alunos. Então o aluno pega um pouco de birra do professor, não gosta das atividades do professor, enfim, aqui nesta escola não tenho conflito com o aluno, mas já tive em outras escolas conflito aluno-aluno, briguinha provocação, empurra-empurra. [...] Conflito a meu modo de ver são provocações, um mexe com o outro, xinga o outro, além da provocação, passar da provocação as vias de fato, briga, um puxa o outro, puxa o cabelo, ou arranha, bate, chuta, soco não vi, mas acho que seria isto.

6- Com que frequência acontecem os conflitos em suas aulas?

A frequência não é muita, é mais esporádica, tem dias que acontece mais, tem dias que acontece menos, tem turma que não acontece, tem turma que acontece em todo o momento.

7- Como você se sente diante de uma situação de conflito interpessoal?

Eu não me sinto bem não, vendo uma situação desta, fico preocupado, fico pensando “será que não é minha aula que não esta boa, ou será que isto já vem de um outro momento”, ou fico preocupado, não gosto de ver esta situação, porque eu mesmo nunca me envolvi numa situação desta.

8- O que você faz, que atitude toma diante de um conflito interpessoal?

Com relação à atitude diante desta situação, primeiramente é abordar o conflito, separar as duas crianças, procuro conversar com elas, tentar entender o que está acontecendo, porque está acontecendo aquilo, o que um fez para o outro, e tento buscar uma solução entre nós três mesmo, para depois buscar encaminhar para a coordenadora, para a direção. Acho que primeiro temos que resolver na minha aula porque eu tenho autonomia para isso, então eu tento resolver isto ali na quadra.

9- Que tipo de conversa você tem com os alunos?

Bom primeiro eu sento eles, tento acalmar, porque quando acontece um conflito ambas as pessoas estão nervosas, eu tento buscar entender o que está acontecendo com cada um, o que foi o problema, o que aconteceu, se alguém xingou, provocou, porque que fez aquilo. Dependendo da situação pode até perceber que a criança está com um problema em casa, na primeira vez a gente não consegue enxergar isto, mas depois de conversar com a criança e observar ela, durante algumas aulas, e até mesmo no dia o comportamento dela, se conversar com a criança, perguntar ela vai até te dizer isso. Recentemente eu conversei com uma criança da outra escola e ela estava com saudade, ela estava agressiva porque

ela estava com saudade da mãe, a mãe não estava morando aqui e deixou ele com a avó, e a saudade dele, uma forma de defesa dele é a agressão, eu até conversei com ele, ele começou chorar de saudade, então tento buscar entender a criança, tento passar calma pra criança, para depois buscar outros meios.

15- Geralmente, as suas ações são quais diante do conflito?

Acho que conversa, quero saber por que o aluno não quer fazer, porque não quer participar, se está com algum problema, alguma dor, por exemplo. Depois tento colocar para ela que é bom ela fazer aquilo, participar daquela atividade, diante da falta de respeito quero saber porque tomou aquela atitude, o que eu fiz pra ela para agir daquela forma comigo, quero buscar entender, porque eu procuro nunca desrespeitar ninguém, se eu tenho que dar um exemplo, para eu pedir o respeito pra mim eu tenho que dar o respeito, então eu tento entender porque aconteceu aquilo.

16- O que considera importante conversar com a criança? Dê um exemplo.

Neste caso da agressão é importante deixar claro que não vale a pena agredir uma pessoa, que ela não vai ganhar nada com isso, acho que esta agressão foi uma provocação ou uma ofensa com palavras alguma coisa assim. Então buscar conscientizar a criança que é melhor primeiro conversar, para depois partir para este lado da agressão, eu acho que também, não é o correto partir pra este lado... mesmo depois de conversar, se não resolveu, buscar uma direção, um professor, não agredir a criança, o professor está ali na sala para isso, para ser chamado, quando precisa, "oh professor, ele está fazendo isto, fazendo aquilo", dá um jeito, não precisa partir para a agressão.

17- Como você considera que a escola deveria lidar com estas situações?

Eu acredito que a escola tem que punir, tem que elaborar uma atividade, uma proposta diferente, buscar solucionar este problema de desrespeito, de indisciplina, de briga.

PROFESSOR 08

1- Em suas aulas, você contribui para que seus alunos construam atitudes autônomas?

Sim, todo dia estamos contribuindo para que ele tenha atitudes autônomas, diante da vida, diante de situações.

2- O que é autonomia em sua opinião?

É a liberdade que a criança tem de estar se inserindo com a sua personalidade, e tendo atitudes que ela pode estabelecer já e participar, assumindo estas possibilidades que ela tem, através destas brincadeiras e estes jogos todos, que ela contribui em termos de regras para sua formação, ela já é uma pessoa autônoma, porque ela tem a autonomia de participar, se ela quer ou não, dela ser inserida com as perguntas ou não, estabelecer regras. A criança quando ela tem a chance de ser inserida nas brincadeiras, nos jogos, ela fica uma criança com uma personalidade mais forte, ela não é simplesmente só manipulada, e no dia-dia nesta construção vai ser um ser humano político, social muito mais rico, porque ela não vira um robô simplesmente, ela não é manipulada, ela é rica já em capacidade de querer ou não participar. A pessoa que não tem autonomia, que ela é só inserida nas brincadeiras que ela só é mandada fazer para obedecer, ela não desenvolve uma

capacidade de opinar, ela é uma pessoa assim mais tímida perante a vida, hoje a gente está precisando de pessoas politicamente corretas, em termos de participação, que elas seja participativas mesmo.

5- Como que podemos contribuir, na Educação Física, para que essa criança não seja manipulada, mas sim autônoma?

Durante a participação dela na aula, vamos supor, os jogos, tem as regras estabelecidas que eles estabeleceram junto com os colegas, ela tem a idéia do que pode e o que não pode, e durante as aulas, saber o que ela está aceitando ou não com os colegas, é uma sociabilização.

2- Quais são suas ações pedagógicas para alcançar esta autonomia dos alunos?

No dia-dia através dos jogos e das brincadeiras, para que eles tenham participação nas aulas por meio das regras, participação com os colegas.

3- O fato da criança participar dos jogos permite que ela construa autonomia?

Claro que se ela está participando das brincadeiras, isto aí está contribuindo, porque através das regras que ela mesmo estabeleceu no início de cada brincadeira, ela já está sabendo lidar, de uma forma efetiva, efetivando suas ações de autonomia.

6- Durante sua aula, em sua prática pedagógica, existe algo em que se sente insegura, que representa uma dificuldade?

Sempre encontramos alguma dificuldade, porque trabalhamos com seres humanos, e o ser humano ele tem sempre novas apresentações de personalidade, de atitudes, sempre estamos nos reciclando, e cada problema que são apresentados no dia-dia acabamos aprendendo, os problemas existem para gente resolver, e tentamos colocar o bom senso.

7- Existem, aqui na escola, situações de conflito interpessoal entre aluno-aluno ou professor-aluno?

Bom, na minha aula não, porque esta faixa etária, eles não são complicados nesta parte de professor e aluno, mas entre eles têm várias, é problema porque aqui é muito heterogênea a turma, as classes são muito diferentes, há um choque cultural.

8- Em sua opinião, que é uma situação de conflito interpessoal escolar?

São discussões e brigas, agressão física mesmo, às vezes o conflito mesmo chega a gerar agressão, em termos até de status sabe, briga de lanche, porque um não deu um pedaço de lanche.

9- Você poderia me dar três exemplos de conflitos interpessoais que acontecem?

Às vezes não aceitando a regra, brigas por atitudes que uma fala mal da outra, a colega mandou alguém ficar de mal de outra pessoa, estas coisas corriqueiras, muito pueris para nós, mas para eles são problemas sérios. Outro porque a menina trouxe certo lápis de cor, porque eles trazem brinquedos nas sextas feiras, são aulas livres, não empresta, na hora de pular corda a próxima que ser a primeira e eles não deixam. Após as aulas fazemos fila,

cada um quer ser o primeiro da fila, a disputa é muito forte nesta faixa etária, é muito forte o egoísmo.

10- Como você se sente diante de uma situação de conflito interpessoal?

Geralmente estes conflitos, porque a gente já tem uma certa bagagem, chega quase tirar de letra, mas existem certas situações que deixam a gente impotente, porque a gente vê certos conflitos, a gente consegue amenizar, sabemos que não vamos solucionar, porque vem de casa, já é uma situação que sai do nosso controle, então tem coisas assim que se entristece porque procura soluções, nunca acha, procura amenizar as situações.

11- Como você age para amenizar as situações?

Para amenizar fazemos um trabalho de conscientização, com as duas crianças que brigaram ali na situação, tem que apaziguar, eu chego numa situação em que eles pedem perdão um para o outro, eu não deixo crescer a situação. A nossa regra no início das aulas que já foi estipulado, não pode existir fuxico, briga, podemos até castigá-los, falar que eles não podem vir na próxima aula, e como eles adoram a aula de Educação Física eles não querem perder, então quase que chega ser uma chantagem, mas tentamos solucionar ali de todas as maneiras que na hora vai surgindo situações. Eu tento evitar levar isto para direção porque fica muito banalizado este negócio de tudo o que aluno faz leva para direção. Eu acho que o professor tem que ter autonomia na medida do possível para resolver tudo dentro da sua sala, na hora.

12- Como você acredita que a escola deveria lidar com as situações de conflito?

As situações que se apresentam é um processo muito maior do que simplesmente educacional. Os pais são chamados, as crianças são instruídas de tantas maneiras, a escola procura fazer o máximo, mas também não tem solução porque eles trazem isto de casa.

13- Mas se eles trazem de casa, qual a função da escola diante disto?

A escola tenta solucionar da melhor maneira.

14- E qual é a melhor maneira?

Chamar os pais, tenta conscientizar os pais, porque às vezes, os pais estão se separando, e claro que está refletindo na criança, então a escola já sabe qual o problema que ele está agressivo. Como exemplo, a mãe de uma menina morreu, então percebe a capacidade que as crianças têm de assumir a dor dos amigos, está todo muito triste na sala, porque ela está agressiva, então tudo tem um fundamento, tem uma razão.

15- O que você faz, que atitude toma diante de um conflito interpessoal?

Através do conflito do dia-dia procuramos trazer novas situações para serem resolvidas, então a criança vem de casa com seu valor, muitas vêm com seu valor de violência, e a escola está perdendo muito com os pais que não tem mais domínio sobre os filhos, não investe nos filhos, pela mídia, a própria televisão, já é um gerador de violência. Então a criança já chega com esta gama, que para escola tem que ensinar, faz o papel de educar, temos que tentar inserir valores neles acima de tudo. O educando tem esta postura de valores, então é uma luta de bem e do mal, então é um trabalho de conscientização com

estas crianças, qual a diferença do bem e do mal, qual a razão maior para ele viver, para ele ser. Nos conflitos que surgem diariamente mostramos o que a violência gera, que a violência gera outra violência, e tem que parar certas vezes para ter mais posição de ser melhor.

PROFESSOR 09

1- Em suas aulas, você contribui para que seus alunos construam atitudes autônomas?

Acredito que sim porque eu não dou aquela aula tão tradicional, deixo eles um pouquinho à vontade em algumas atividades, não todas, mas acredito que eu deixar eles com uma certa liberdade dá uma certa autonomia.

2- O que é autonomia em sua opinião?

Eles terem uma certa clareza do que eles podem ou não podem fazer, e eu dar liberdade de escolha pra que eles escolham o que querem fazer, mas dentro de um certo limite que eles tem que aprender, não autonomia total, eles ficarem livres demais, tem que ter certos limites e estes limites eles vão conhecendo aos pouquinhos.

3- Como definiria uma pessoa autônoma?

Autonomia é eu ter minhas atitudes, meus pensamentos e saber em que momento eu usar. Na verdade autonomia é uma palavra meio complicada, ninguém é autônomo totalmente, sempre está no meio de regras, mas é saber dosar até onde vão os seus direitos e deveres e usar deles, ter o critério de escolher. Eu definiria autonomia como o critério de escolher.

4- Quais são suas ações pedagógicas para alcançar esta autonomia dos alunos?

O que eu posso dizer mais próximo disso seria no caso de algumas atividades que possuem algumas regras. Damos uma liberdade para algumas regras serem modificadas, e dentro destas modificações o que ocorre de diferente a gente tenta chegar num consenso. Autonomia é difícil de definir porque se eu colocar eles numa "linha só", eles não estão sendo exatamente autônomos, estão sendo mais autômatos, mais robzinhos. O que eu acho que daria para usar aí seria dentro das regras a gente dá uma liberdade para que eles criem algumas coisa diferente e dentro do que ocorre de diferente, dentro da aula a gente tenta jogar, criar novas regras e a partir disso brincadeiras que eles possam, eles mesmos melhorar ou fazer diferente, e aí que seria a parte de autonomia que eu tento colocar dentro da aula. Não aquela regra rígida, mas dentro disso mudamos uma coisa ou outra.

5- Acontecem em suas aulas situações de conflito interpessoal entre as crianças ou entre o professor e elas? Qual a frequência?

Acontece até por causa da faixa de idade deles, estão numa idade que disputam espaço, então toda aula um ou outro acaba discutindo, tem casos que até querem brigar, mas geralmente aqui não chega neste nível. Mas eles querem, estão sempre tentando disputar espaço. Eu diria que toda aula tem um conflito, não exatamente comigo, mas entre eles toda aula tem, depende da atividade que está sendo feita eles vão disputar, disputam fila, vão disputar na brincadeira.

6- Em sua opinião, que é uma situação de conflito interpessoal escolar?

Na minha idéia é um aluno estar disputando um com o outro, é o que geralmente ocorre no caso dos alunos aqui, que em todas aulas eles disputam com o outro, não sei definir exatamente o quê, mas eles estão sempre um brigando exatamente com aquele outro, mas vão disputar um contra o colega. Seria o que caso daquela menina, ela e outro rapazinho, porque toda aula são os dois que ficam discutindo, eles não vão discutir “daqui para lá”. Ela tem a rixa com outras crianças, mas é coisa momentânea, mas a todo o momento eles estão em conflito os dois. Seria um conflito, mais os dois do que o restante, o restante é uma coisa mais normal.

7- Quais os motivos destes conflitos?

Olha eu acho que é mais por disputa da sala, eles querem ser líder da sala. Eles querem ser líder de turma e como há mais de um líder de turma eles ficam se pegando, fica um testando o outro. Isto acontece menina e menino, e a gente nota que tem os alunos que se destacam, porque toda hora eles estão discutindo. Este daí eu definiria como interpessoal porque eles estão disputando a mesma coisa e geralmente os mesmos. Então não há uma mudança de indivíduos ali, são sempre os mesmos.

8- Você define um conflito interpessoal com uma rixa pessoal (contra uma pessoa exata)?

Eu acredito que os motivos ali é liderança, e menino-menina. A disputa quando ela ocorre ela se dá por algum fator, aqui não é simplesmente porque é ela ou ele. Vai ocorrer porque tem a liderança da disputa de gênero, de sexo, o problema do “pessoal” é que tem alguma coisa atrás, não sei te falar como é, mas o que posso te falar é que eles estão disputando alguma coisa.

9- Você poderia dar três exemplos de conflito interpessoal?

Liderança na sala, se dois meninos são destaque eles vão disputar chamar atenção do restante, nas atividades se um é um pouquinho melhor do que o outro há este conflito, se os dois são iguais há um conflito maior ainda porque um quer provar que é maior do que o outro.

10- Como você se sente diante de uma situação de conflito interpessoal?

Como eu sei que a idade deles ocorre este tipo de coisa, a gente leva, não exatamente pelo lado normal, porque não acho que seria tão normal eles estarem brigando nesta idade, mas a gente sabe que a idade já é fundamental, é um fator. Eu como professor me sinto confuso, porque eu não tive preparo para lidar com este tipo de situação. A faculdade prepara a gente para lidar com um pessoal um pouquinho maior, geralmente este tipo de coisa não ocorre com quinta ou sexta série, raramente acontece como é o caso do Ensino Fundamental, de 1º a 4º séries. Eu não sei exatamente o que fazer na hora, a gente tenta amenizar a situação, explicando o que está acontecendo, tentando separar os dois, para poder conversar e ver se acalma, mas geralmente como a idade, eles não são muito brigões, eles acabam rápido e voltam para brincadeira, esquecem rápido, mas é complicado lidar.

11- O que você faz, que atitude toma diante de um conflito interpessoal?

Eu converso, tento conversar, mas algumas atitudes, dependendo do aluno a gente infelizmente faz o que não deveria fazer, dependendo do caso a gente exclui o aluno da brincadeira e coloca separado para que ele entenda que ele errou ali, e depois ele retorna.

12- Você poderia dar um exemplo de como você conversa com os alunos?

Depende da situação, vou colocar como exemplo uma briga que teve entre dois alunos. Não sei exatamente qual foi o motivo, mas a hora que eu vi os dois já estavam se pegando, o que eu conversei com ele, foi que é errado aquilo lá, a gente tenta separar os dois, mesmo porque os dois eram amigos, foi por nada a briga, e chamei eles para conversar, “mostrei que o outro as vezes estava exagerando porque um era muito maior que o outro e poderia machucar e depois eles iriam voltar a serem amigos de novo, então a briga era sem sentido”, este tipo de coisa. Depende da situação, você analisa ali e tenta resolver. Como eu já disse, como eu não tenho um preparo para lidar com este tipo de situação, a gente conversa o que houve ali e tenta chegar num acordo.

13- Como você acha que a escola deveria lidar com os conflitos?

Esta escola que estou tem uma série de atividades para tentar amenizar a situação com os alunos. Quando ocorre um conflito eles chamam para conversar o pai, mãe, mas o problema maior é o da idade. Esta idade eles têm mesma disputa. É disputa de espaço e uma coisa ou outra vai acontecer. O que daria pra fazer, acredito, são situações em que eles se tornassem mais amigos, convivessem um pouco mais de perto para que evitasse justamente de uma hora em que eles....porque o convívio deles na escola seria o quê? Quatro cinco horas...Às vezes depois daqui não tem este convívio, então pode faltar um pouco desta parte de amizade. Mas um outro tipo de atitude, olha não sei exatamente o que pode ser feito, porque muita coisa que poderia ser feito já é feito aqui.

14- O professor comentou que a escola já lida com o conflito de forma proveitosa e que faz parte da idade, os conflitos vão acontecer. Qual é o papel do professor neste caso?

O conflito tem porque faz parte, porque é algo do ser humano e da idade. O que a gente pode procurar, porque estamos numa escola e é uma instituição, não é exatamente o papel nosso, mas a gente procura mostrar para eles que aquilo é errado, aqui ocorrem palestras que envolvem pais, envolvem mães, alunos, tudo junto, é conversado com os dois, e tenta-se mostrar aos pais e aos alunos o que está acontecendo. Só que o aluno tem que entender, tem que tentar mostrar para ele que aquilo lá está errado. A gente tem que mostrar, o problema é que hoje em dia as crianças vêm meio sem limites de casa. Para professor ou alguém dentro da escola conseguir impor este limite há um certo conflito. Mas a gente tenta limitar sim, e fatos errados que ocorrem chamamos a atenção e tenta fazer mudar. No meu caso aqui, se o aluno exagerou eu o coloco sentado, para pensar no que ele fez. Se não houve exagero a gente tenta conversar na hora e tenta lidar com a situação e colocá-los de volta dentro da aula.

PROFESSOR 10

1-Em suas aulas você contribui para que seus alunos construam atitudes autônomas?

Sim, eles conseguem desenvolver, mas é um trabalho gradativo.

3- O que é autonomia na sua opinião?

Através das atividades eles conseguem desenvolver a autonomia, para fazer as atividades, perde um pouco da timidez, o receio, dos medos que ele tem no exercício, na brincadeira e isso ele vai passar para dia-dia deles, futuramente como crianças.

4-Como você definira uma pessoa autônoma?

Ela é livre, ela tem o pensamento livre.

5-O que é um pensamento livre?

Se você pegar, vamos colocar na disciplina, se você pegar, dar um material para ele, uma bola, uma corda e ele vai criar a atividade e eu não vou impor a atividade. Seria só o professor mandar fazer bola queimada, por exemplo, ele vai criar, então está sendo autônoma.....

6-Que qualidades tem uma pessoa autônoma?

Através das atitudes dela.....você tem que fazer uma pesquisa sobre isso , não é só olhar e saber....

7-Que atitudes ela tem?

Não tem horário fixo, ela que vai mandar o seu.... por exemplo, acorda dez horas, se acorda meio dia não importa.... se eu trabalhar até dez da noite. Não importa, ela tem autonomia...ela que faz os seus horários.

8-Mas se ela tem horário pra cumprir, ela não é autônoma?

Depende da atividade, é meio complexa esta pergunta, como você vai definir isso (?)......porque se você colocar como autônomo, seria a pessoa que não deve, igual ao governo, a gente paga o tributo, o autônomo está fora deste mercado.....Vamos colocar coisas simples assim, ele consegue escovar, tomar café, ele tem autonomia, ele vai ele, vai conseguir sem precisar está a mãe o pai ali auxiliando, se ele conseguir livrar, na aula ele conseguir ter uma autonomia, com autoridade sem militarismo, ele consegue progredir no dia dia

9- Quais são suas ações pedagógicas para alcançar esta autonomia dos alunos?

Como eu falei da aula, às vezes a gente usa o termo aula livre né....só que este livre tem um certo limite então. Se ele tem esta autonomia que é autonomia de pensamento, que tem seguir a regras, que tem que ter respeito um com o outro, ele consegue através do material ou sem material eles fazem atividades , o livre é ele pensar, mas a autonomia já esta ali dentro, aí tem crianças diferentes....

10-O fato de dar o material de forma livre possibilita autonomia?

Sim, de alguma forma vai possibilitar

11-E quando a aula não é livre, não tem autonomia?

Já fica uma coisa mais específica, tem que fazer aquele momento, o professor impor a atividade.....

12-Para o professor promover a autonomia na aula quais ações poderiam ter?

Primeiro lugar aula livres, ele iria usar a criatividade dele, ou montam grupos e vão através do conhecimento deles, brincadeiras de rua, ou de até das próprios aulas que ele teve de Educação Física, eles montarem as aulas, cada um vai ter que fazer a aula que eles planejaram, vai ter que trabalhar. Então está tendo uma contribuição. Sem material, eles usam o quê, eles usam o material que tem no espaço físico, até pedra, aquelas brincadeiras de pular, algumas atividades que já vem da rua. Que eles entendam porque estão fazendo certas atividades, não só fazer por fazer, “ah, vamos brincar de lenço atrás”, mas qual seria o fundamento daquilo ali, que eles tem que entender porque tem que sair correndo, porque que ele tem que pegar o outro aluno, eles tem que entender, se eles entenderem o porquê eles conseguem ter o pensamento mais livre...

13-Entender como faz a atividade?

Sim, não fazer só por fazer, mas o professor fala :corre em volta da escola”, você corria igual um “tonto”, hoje não é mais assim.

14- Na sua prática pedagógica existe algo que você se sente inseguro?

Não assim uma coisa relacionada à briga deles mas pra mim, eu dando aula...Às vezes no controle da turma. Não é nem insegurança, é mais trabalhar a disciplina com eles, se você tem a disciplina consegue trabalhar com a atividade que planejou.

15-O que te traz insegurança então?

Eu me sinto seguro pra falar a verdade pra você, de dar aula. Eu quis dizer assim, na parte de disciplina, se você tem o controle você consegue fazer com que eles entendam as aulas né..e como você vai trabalhar.É claro que tudo é começo né..a turma que eu estava aqui no começo eu tive dificuldade de disciplina, depois na ultima aula eu já estava controlando e comecei

16- Acontece em suas aulas situações de conflito interpessoal entre crianças as ou professor e as crianças? Qual a frequência?

Tem conflito. Não é muito freqüente

17-Na sua opinião, que é uma situação de conflito interpessoal escolar?

É normal do ser humano, o que acontece é que a educação vêm dos pais e depois é da escola. Só que hoje o que acontece, os pais acham que a escola tem que, vai resolver o problema e não é. Se o pai e a mãe não dão educação para criança, respeito mútuo pela

pessoa, se ele colocar isso na pessoa, colocar, como se fosse uma planta, semear isso, ele na escola ter mais este reforço, ele vai conseguir ser uma pessoa... Não que ele não vai ter conflito com outra, ela vai ter, porque as vezes tem desavença, briga de provocação e tal, então a pessoa tem que se defender, auto-defesa também está dentro da gente, só que ela vai ter uma atitude já mais pacífica. Se você pega exemplo de pais separados, não que isso seja uma regra, mas isto vai ajudar na indisciplina da criança. Então parte pedagógica, parte do psicólogo tem que trabalhar. O conflito pode ser o aluno não querer fazer uma atividade, briga, xinga o professor, o professor tem amenizar a situação, um maldoso querer derrubar o outro, chutar, puxar o cabelo. Isso aí é uma coisa que acontece. E uma coisa que eu vejo muito é que hoje as crianças não ficam muito na rua por fatores de segurança, então ficam dentro de casa. E quando vem na escola, na Educação Física, como ela liberta a criança, ela extravasa, solta aquela energia, e às vezes nem é por maldade[...].Então extravasam mais naquela hora ali, que é o momento que eles mais tem para ficar livre, então chega em casa, fica dentro de casa, não corre, não joga bola, ou horário restrito, então este momento fica só reservado pra aquela atividade física. O conflito seria um choque de culturas diferentes, de uma classe social mais alta com uma média, baixa, não tem como, tem este conflito de culturas, e aí quando começa estar no mesmo lugar na mesma turma, eles tem estas diferenças.

18- Como você se sente diante de uma situação de conflito interpessoal?

A gente fica chateado ou dependendo de algumas atitudes surpreendidos. Algumas não, algumas já são corriqueiras.

19- O que você faz, que atitude toma diante de um conflito interpessoal?

O que procuramos fazer é, vamos colocar entre os alunos, às vezes envolvem mais, mas é sempre dois que começam. Eu deixo os outros alunos continuarem a aula, o jogo, e vou conversar separadamente com estes alunos, o porquê aconteceu aquilo, e porque não faz isso desta forma ou da outra, qual o jeito melhor deles se entenderem, porque às vezes eles brigam, mas nem por isso eles vão deixar de ser amigos depois. Eu tento um pedir desculpa para o outro, eles ficam com vergonha. Mas tem que pedir desculpa para o amigo, aí pede desculpa. Às vezes eles nem querem fazer isso no momento, mas depois eles vão analisando com o tempo e vendo que aquilo, que necessitam um do outro e não vão ficar separados.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)