

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÁTICA ESCOLAR
DE EDUCAÇÃO FÍSICA, SEUS CONDICIONANTES E
SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA
AUTONOMIA MORAL DOS DISCENTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Leisa Caetano Bürger

Santa Maria, RS, Brasil

2013

**A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÁTICA ESCOLAR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA, SEUS CONDICIONANTES E SUAS
IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA
MORAL DOS DISCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Leisa Caetano Bürger

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Salete Celich Dani

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

Bürger, Leisa Caetano

A Relação Pedagógica na Prática Escolar de Educação Física, seus Condicionantes e suas Implicações na Construção da Autonomia Moral dos Discentes do Ensino Fundamental / Leisa Caetano Bürger.- 2013.

125 p.; 30 cm

Orientadora: Lucia Salete Celich Dani

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013

1. Relação Pedagógica 2. Autonomia Moral 3. Conflitos
4. Violências 5. Sentimentos I. Dani, Lucia Salete
Celich II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, LEISA CAETANO BÜRGER, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação


A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
Aprova a Dissertação de Mestrado

**A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÁTICA ESCOLAR DE EDUCAÇÃO
FÍSICA, SEUS CONDICIONANTES E SUAS IMPLICAÇÕES NA
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL DOS DISCENTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**


elaborada por
Leisa Caetano Bürger

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:



Lúcia Salete Celich Dani, Dr^a.
(Presidente/Orientadora)



Telma Pileggi Vinha, Dr^a. (UNICAMP)



Elena Maria Mallmann, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 23 de Julho de 2013.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÁTICA ESCOLAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, SEUS CONDICIONANTES E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL DOS DISCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Autora: Leisa Caetano Bürger
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Salete Celich Dani
Data e local de defesa: Santa Maria, 23 de julho de 2013.

A presente pesquisa de mestrado está vinculada à Linha de Pesquisa: Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria. O tema deste estudo é a relação pedagógica na prática escolar de Educação Física e suas implicações na construção da autonomia moral dos discentes do ensino fundamental. Tem como objetivo compreender de que forma os conflitos nas aulas de Educação Física encontram-se implicados na construção moral dos alunos do Ensino Fundamental. Para tanto, foi observada a prática de uma professora de Educação Física e uma turma de 6º ano, de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada em um município da fronteira sul do Rio Grande do Sul. O tipo de pesquisa utilizada foi o Estudo de Caso, com abordagem qualitativa. Os instrumentos de investigação foram: observação direta, entrevistas estruturada e semi-estruturada e questionário. Através da análise de dados, podemos concluir que os conflitos que ocorreram nas aulas de Educação Física da turma observada encontram-se implicados na construção da autonomia moral de seus alunos. Os conflitos ocorridos, na maioria das vezes, tinham um encaminhamento resolutivo negativo, por parte da professora de Educação Física, que não propunha o entendimento e discussão dos conflitos, descartando com sua postura autoritária, a expressão dos sentimentos e opiniões de seus alunos. Assim, os alunos não eram orientados a dialogarem e refletirem sob as situações de conflito, contribuindo então, para o desenvolvimento de sujeitos heterônomos, passivos e obedientes de regras impostas pela professora de Educação Física.

Palavras-chave: Relação Pedagógica. Educação Física. Autonomia Moral. Conflitos. Violências. Sentimentos.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

THE RELATIONSHIP OF SCHOOL TEACHING IN PRACTICE PHYSICAL EDUCATION, ITS CONDITIONS AND ITS IMPLICATIONS IN BUILDING MORAL AUTONOMY OF STUDENTS OF ELEMENTARY EDUCATION

Author: Leisa Caetano Bürger
Supervisor: Prof^a. Dr^a. Lúcia Salete Celich Dani
Date and place of defense: Santa Maria, July, 23th 2013.

This master's research is linked to the Research Line: School Practice and Public Policy Program of Graduate Education (PPGE), Federal University of Santa Maria. The theme of this study is the pedagogical relationship in school practice physical education and its implications in the construction of the moral autonomy of elementary school students. Aims to understand how conflicts in Physical Education classes are involved in the moral construction of elementary school students. Therefore, we observed the practice of a Physical Education teacher and a group of 6th year, a School of Municipal Elementary School, located in a city of the southern border of Rio Grande do Sul. The type of research used was the study if, with a qualitative approach. The research instruments were: direct observation, structured interviews and semi-structured questionnaire. Through data analysis, we conclude that the conflicts that occurred in PE lessons observed the class are involved in building the moral autonomy of their students. The conflict occurred in most cases, had a referral resolute negative by the Physical Education teacher, who was not proposing the understanding and discussion of the conflict, disposing of his authoritative posture, expression of feelings and opinions of their students. Thus, students were instructed not to engage in dialogue and reflect on conflict situations, so contributing to the development of heteronomous subjects, passive and obedient to rules imposed by the Physical Education teacher.

Keywords: Pedagogical Relation. Physical Education. Moral autonomy. Conflicts. Violence. Feelings.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta de Apresentação do Pesquisador à Secretaria Municipal de Educação	112
APÊNDICE B - Autorização da Escola para a Realização da Pesquisa	113
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à Professora Participante	114
APÊNDICE D - Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais.....	115
APÊNDICE E - Roteiro da Entrevista Semi-estruturada aplicada à Professora de Educação Física	116
APÊNDICE F - Roteiro da Entrevista Estruturada aplicada à Professora de Educação Física	117
APÊNDICE G - Roteiro do Questionário aplicado aos Alunos do 6º ano.....	119

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Exemplo de Atividade Teórica.....	123
--	------------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 DELIMITAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	11
1.1 Área Temática	11
1.2 Questões de Pesquisa	11
1.2.1 Questão Geradora	12
1.2.2 Questões Consequentes	12
1.3 Objetivos	12
1.3.1 Objetivo Geral	12
1.3.2 Objetivos específicos	12
1.4 Explicação de termos, delimitação e explicitação das questões de pesquisa.....	13
1.4.1 Relação Pedagógica.....	13
1.4.2 Conflitos	14
1.4.3 Violências	15
1.4.3.1 Violência Escolar	15
1.4.4 Sentimentos	16
1.4.5 Autonomia	16
1.5 Abordagem Metodológica	17
1.6 Contexto da Pesquisa: a escola.....	18
1.7 Os Sujeitos da Pesquisa: a professora de Educação Física e a turma do 6º ano “Amarelo”	20
1.8 Instrumentos da Investigação	21
1.9 Técnicas de Análise e Interpretação de Dados	24
2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO, A AUTONOMIA MORAL E A EDUCAÇÃO MORAL	25
2.1 O Conhecimento	26
2.2 Juízo Moral e as Regras Morais	29
2.3 Estágios do Desenvolvimento Moral.....	33
2.3.1 Anomia 34	
2.3.2 Heteronomia	34
2.3.3 Autonomia	35

2.4	Educação Moral	36
3	A RELAÇÃO PEDAGÓGICA E SEUS CONDICIONANTES: OS CONFLITOS, AS VIOLÊNCIAS E OS SENTIMENTOS	41
3.1	Relação Pedagógica	41
3.2	Os Conflitos, as Violências e os Sentimentos na Relação Pedagógica	46
3.2.1	Os Conflitos.....	46
3.2.2	As Violências	51
3.2.3	Discutindo o Papel da Escola e do Professor Frente às Violências.....	54
3.2.4	Pesquisas Relacionadas	57
3.2.5	Os Sentimentos Presentes nas Relações Pedagógicas	61
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	65
4.1	Autonomia Moral.....	65
4.2	Relação Pedagógica, Conflitos, Violências e Sentimentos	76
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	104
	APÊNDICES.....	111
	ANEXOS	122

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado trata sobre a relação pedagógica, seus condicionantes e também sobre as implicações dessa relação na construção da autonomia moral dos alunos nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental. Tem como objetivo investigar de que forma os conflitos decorrentes das aulas de Educação Física encontram-se implicados na construção da autonomia moral dos alunos do Ensino Fundamental.

A escola é uma das mais antigas instituições de nossa sociedade. Muitas foram e são as tarefas pedagógicas destinadas à ela. A formação moral é uma, entre várias. Ela acontece nos corredores, nas filas, no momento do lanche, durante as aulas, hora da pracinha, nas horas do conto, nos momentos cívicos, na prática da Educação Física, na chegada e na saída da escola.

Dessa forma, podemos afirmar que a escola, enquanto instituição educacional atua, na formação moral de seus alunos. Porém, também é possível afirmar que nem todas estão direcionadas para a construção da autonomia dos alunos. Pelo contrário, a forma como conduzem situações de indisciplina, por exemplo, demonstra que propagam e transmitem de geração em geração a heteronomia.

Nesse sentido, se a escola atua na formação moral dos alunos entende-se que, conseqüentemente, de acordo com Silva (2009), todo professor também é professor de moral. Ao fazer tal afirmação, deve-se 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, adequado e inadequado. Esse contexto pode ser observado na citação abaixo.

Na escola, 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 e são manifestados na intervenção docente, seja durante a preparação das aulas, na organização do Projeto Político Pedagógico, no desenvolvimento das atividades, na forma de avaliar a aprendizagem ou nas intervenções perante o surgimento de conflitos. (SILVA; PALMA; PALMA, 2010, p. 2).

Reconhecemos as aulas de Educação Física como ambientes em que as possibilidades de conflitos são frequentes e diversas. A frequência desses conflitos ocorre pelo fato de que há relações corporais mais diretas, há brincadeiras, jogos ou outras atividades que estimulam, com maior ou menos intensidade a competitividade. Ressaltamos nessas aulas a exibição de

habilidades corporais, em virtude das diferenças de gênero, gostos pessoais e experiências individuais, que provocam diferentes ações, reações, sentimentos, divisões e a formação de pequenos grupos.

Destaca-se que nas aulas de Educação Física os alunos movimentam-se mais, sentindo-se mais livres, ainda que esta seja uma liberdade observada e vigiada. Tal liberdade também favorece o surgimento de divergências, resistências e conflitos. Eles exigem do professor ações que desafiam a reflexão sobre valores, ética e a construção da moral autônoma.

Assim, a motivação por pesquisar o tema desta dissertação, surgiu em decorrência da prática da atividade docente e, também, enquanto estudante das especializações *lato sensu* em Educação Física Escolar, na Universidade Federal de Santa Maria, e Educação Infantil, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Motivada durante minha vivência enquanto professora de Educação Física, principalmente ao trabalhar numa empresa privada, - em turmas com crianças com idades entre 06 a 11 anos - deparei-me com inúmeras situações de indisciplina, alunos que participavam das atividades, praticamente, “forçados” por seus pais, grupos de crianças em situação de risco, entre outras.

Esses fatores exigiam-me planos de aulas específicos e diferenciados, que pudesse abarcar a necessidade de cada turma e também considerar os conhecimentos prévios que cada grupo possuía sobre um determinado esporte coletivo. Isso requereu reflexões sobre a minha prática e o quanto aquelas aulas de Educação Física exerciam alguma importância na vida daquelas crianças. Muito pensei e questionei sobre a minha própria prática, e é claro, surgiram-me sempre, várias dúvidas e inseguranças.

Como trabalhava com turmas de crianças pertencentes a Abrigos Municipais, planejava e agia imbuída do intuito de incluir e agrupar. Essa era uma convicção. Porém, mesmo no trabalho com as turmas de crianças matriculadas por seus pais, me vi algumas vezes, excluindo-os de algumas atividades, ora porque não sabiam se comportar e trabalhar em grupo, ora porque não acompanhavam o ritmo do grupo e também porque “burlavam” as regras, atrapalhando o desenvolver do jogo ou da brincadeira. Após refletir sobre a aula desenvolvida é que percebia tamanho ato de exclusão e violências que eu havia cometido. Isso então gerou conflitos internos, que me desafiavam a entender o meu papel enquanto professora de Educação Física na vida destes alunos. Questões do tipo: “Será que as regras que eu imponho aos meus alunos e as vezes que eu os puno retirando da atividade irão

contribuir realmente para uma educação voltada à cidadania e autonomia deles”? Foram conflitos como estes que me dotaram de um desejo imensurável de pesquisar mais sobre o assunto, fazendo-me participar do processo de seleção para o Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria.

Entendo que esta pesquisa tem relevância para a área de Educação. Ela abrange conhecimentos multidisciplinares que envolvem também o campo da Educação Física Escolar, procurando trazer a tona situações veladas no ambiente escolar de maneira a torná-los objetos de estudo e análise, compreendendo suas motivações e implicações na relação pedagógica.

Outro aspecto importante é a relação que educadores, especificamente os de Educação Física Escolar poderão fazer com a disciplina que ministram. Eles poderão compreender que não apenas os aspectos relacionados ao movimento, a performance, a competições e aprendizagens de habilidades físicas são importantes, mas tudo o que envolve as relações entre professor-aluno, enfatizando assim, a relevância de estudos que, como este, retratam e discutem a prática pedagógica.

É importante mencionar também que a presente pesquisa está vinculada ao projeto principal do Grupo de Estudos Afetos Morais, que pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, sendo coordenado pela Professora Doutora Lúcia Salete Celich Dani. O grupo de pesquisa possui como projeto principal “Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral”.

Dani (1996) defendeu a dissertação de mestrado intitulada “A relação pedagógica e o fracasso escolar na 1ª série do 1º grau: a repercussão das recompensas e dos castigos”. No ano de 2003, tornou-se doutora em educação com a tese “A relação pedagógica e suas imbricações na construção da personalidade moral”.

Até o presente momento, muitas outras pesquisas já foram realizadas por vários integrantes do grupo. Destacam-se algumas: “A resolução dos conflitos sociomorais e suas implicações na construção da autonomia moral dos alunos”, de autoria de Eleodora dos Santos Leonardí, 2008. “A prática pedagógica no enfrentamento da violência psíquica”, de Clarissa Magnago, 2009. “Uma genealogia do jovem usuário de crack: mídia, justiça, saúde, educação”, de Douglas Casarotto, 2009. “Relação interpessoal, os conflitos e suas implicações” de autoria de Cristina Helena Bento Farias, 2010. “A relação pedagógica em sala de aula: um estudo sobre o fracasso escolar e a construção da autonomia”, defendida por Viviane Martins Vital Ferraz, em 2010. Márcia Alves Bordin pesquisou “A relação

pedagógica e o enfrentamento das violências na escola”. Juliana Mezzomo Cantarelli trabalhou em sua pesquisa intitulada “A Linguagem como Forma de Violência entre professor-aluno em sala de aula”. Encontram-se em andamento as investigações das mestrandas Marcelle Cardoso Louzada com sua pesquisa “Violência Escolar: Práticas de Bullying, Conflitos e Sentimentos”, da Franciéli Della Flora com a pesquisa “O Cyberbullying e as Relações Interpessoais entre Adolescentes na Escola” e a pesquisa de Tatiana Dorneles intitulada “A Implementação de Práticas Restaurativas para Enfrentamento das Violências Escolares e a Construção de uma Cultura de Paz em Escola Estadual do Município de Jaguari/RS”.

A partir de cada conclusão de pesquisa, das discussões, estudos e reflexões que se fazem nos encontros do grupo de pesquisa, o tema “conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral”, se consolida. Estas questões são problematizadas, pensando o âmbito escolar e a importância de se discutir questões relevantes, frente à incidência de violências e conflitos escolares que ocorrem na atualidade.

A presente pesquisa perfaz-se através de um estudo qualitativo, definindo-se como um estudo de caso. Foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, de uma cidade da fronteira sul do Rio Grande do Sul. Tem como sujeitos de pesquisa, uma professora de Educação Física e 32 alunos de uma turma de 6º ano desta mesma escola. O estudo possui como objetivo, investigar de que forma os conflitos decorrentes das aulas de Educação Física encontram-se implicados na construção da autonomia moral dos alunos do Ensino Fundamental.

Sendo assim, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo “Delimitação e Fundamentação da Investigação”, possui como finalidade delimitar e especificar a área temática do estudo, bem como as questões da pesquisa e seus objetivos. Apresenta a abordagem metodológica que orienta a realização da pesquisa e os instrumentos que foram elencados para a coleta das informações. Para isso, utilizamos os conceitos de autores como Minayo, Negrine, Trivinões e Gil.

O segundo capítulo “A Construção do Conhecimento, a Autonomia Moral e a Educação Moral”, versa sobre o processo de construção do conhecimento e do juízo moral tendo como base a teoria piagetiana. Neste capítulo se discutirá também sobre a construção da autonomia moral nas crianças e, sobre aspectos da moralidade, pensando-os, principalmente, na escola, ou seja, num ambiente que podemos definir, entre tantos outros termos, como

sócio-moral. Estes escritos estarão fundamentados nas ideias e conceitos de autores como De La Taille, Puig, Sastre e Moreno, Vinha e Tognetta.

No seguimento, o terceiro capítulo “A Relação Pedagógica e seus Condicionantes: os Conflitos, as Violências e os Sentimentos”, trata sobre a relação pedagógica, primordialmente, a que ocorre entre professor-aluno e os possíveis sentimentos decorrentes desta relação. Utilizamos como arcabouço teórico, os conceitos e estudos de Estrela, através de sua obra *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (1994). Ainda, neste capítulo, apresentamos conceitos de conflitos e violências, discutindo-os, a partir das ideias de autores como Vinyamata, Dani, Charlot, Vinha, Tognetta, Sastre e Moreno, Morais e De La Taille.

No quarto capítulo “Análise e Discussão de Dados”, finaliza-se a presente dissertação. Ele contém a análise e discussão de dados, obtidos através da aplicação dos instrumentos de pesquisa e dos registrados no diário de campo.

Nas Considerações Finais da pesquisa, fizemos uma retomada da importância da pesquisa no campo da Educação, discutindo pontos importantes, a partir da análise de dados, como: a relação pedagógica, a importância da cooperação nas relações interpessoais, a postura da escola e professores perante os conflitos e violências e suas implicações para a construção da autonomia moral dos alunos.

1 DELIMITAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, é especificada a área temática da investigação, assim como delimitadas as questões de pesquisa e os objetivos geral e específicos que norteiam o presente estudo.

Também é apresentada a abordagem metodológica que guiou a realização da pesquisa, os instrumentos que foram utilizados para a coleta das informações juntamente com o tipo de análise que foi utilizada para a interpretação dos dados coletados.

1.1 Área Temática

Conforme escrevemos na introdução a educação social e moral está presente na sala de aula e é transmitida diariamente pelos professores aos seus alunos. Segundo DE VRIES; ZAN (1998, p. 35), os professores “comunicam mensagens sociais e morais enquanto dissertam para as crianças sobre regras e comportamentos e enquanto administram sanções para o comportamento das mesmas”.

A presente pesquisa possui como tema a relação pedagógica e seus condicionantes: conflitos, violências e sentimentos. Tais são originados na relação professor-aluno e aluno-aluno, buscando investigar as suas implicações na construção da autonomia moral dos alunos.

Este estudo apresenta situações de conflitos e os possíveis sentimentos decorrentes destes, durante as aulas de Educação Física. Reflete sobre a prática docente e revisa a postura do professor frente aos seus alunos, tendo em vista.

Dessa forma, propôs-se a seguinte temática:

“A relação pedagógica na prática escolar de Educação Física, seus condicionantes e suas implicações na construção da autonomia moral dos discentes do Ensino Fundamental”.

1.2 Questões de Pesquisa

A partir da área temática proposta, foram definidas as seguintes questões de pesquisa:

1.2.1 Questão Geradora

De que forma os conflitos que ocorrem nas aulas de Educação Física encontram-se implicados na construção da autonomia moral dos alunos do Ensino Fundamental?

1.2.2 Questões Consequentes

Como as violências decorrentes das situações de conflitos encontram-se implicadas na construção da autonomia moral dos alunos do Ensino Fundamental?

De que forma os sentimentos decorrentes das situações de conflitos e violências encontram-se implicados na construção da autonomia moral dos alunos do Ensino Fundamental?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Investigar de que forma os conflitos decorrentes das aulas de Educação Física encontram-se implicados na construção da autonomia moral dos alunos do Ensino Fundamental.

1.3.2 Objetivos específicos

Compreender de que forma as violências decorrentes das situações de conflitos encontram-se implicadas na construção da autonomia moral dos alunos do Ensino Fundamental.

Verificar de que forma os possíveis sentimentos decorrentes das situações de conflitos e violências, encontram-se implicados na construção da autonomia moral dos alunos do Ensino Fundamental.

1.4 Explicação de termos, delimitação e explicitação das questões de pesquisa.

Esta seção tem o objetivo de expor os conceitos e termos utilizados para esta pesquisa e também as suas delimitações. Eles são significativos para a compreensão dos objetivos que norteiam o presente estudo.

1.4.1 Relação Pedagógica

O conceito de relação pedagógica, utilizado nesta pesquisa, está compreendido na perspectiva de Estrela (1994). Que entende a relação pedagógica como “*o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos*” (ESTRELA, 1994, p.32). Este conceito também foi utilizado por Dani, em sua dissertação de Mestrado, intitulada “A Relação Pedagógica e o Fracasso Escolar na 1ª série do 1º grau: a repercussão das recompensas e dos castigos”, (1996) e também em sua tese de Doutorado: “A Relação Pedagógica e suas Imbricações na Construção da Personalidade Moral”, (2003).

No presente trabalho utilizamos, por vezes, o termo relação professor-aluno para apontar a relação pedagógica. ESTRELA (1994) entende a relação pedagógica a partir de dois sentidos: amplo e restrito.

- Sentido amplo: compreende todos que participam do processo pedagógico escolar, representados pelas relações entre aluno-professor, professor-professor, aluno-funcionário, família-professor, comunidade-escola;
- Sentido restrito: compreende a relação estabelecida entre professor-aluno e aluno-aluno, envolvendo situações pedagógicas em sala de aula.

Este estudo aborda a relação pedagógica sob a ótica de seu sentido restrito. Considera os espaços utilizados para as aulas de Educação Física e todas as relações que nascem deste contexto.

Estrela (1994) apresenta alguns condicionantes da relação pedagógica: o saber, o espaço e o tempo, bem como as atividades. Dani (1996) acrescenta, aos condicionantes propostos por Estrela, os seguintes: o conhecimento, a disciplina e os sentimentos. Posteriormente, em sua tese, no ano de 2003, inclui os conflitos como sendo um outro condicionante¹. Nesta dissertação utilizo os seguintes condicionantes: conflitos, violências e sentimentos.

A seguir, vamos explicitar e delimitar o que são conflitos, violências e sentimentos neste trabalho.

1.4.2 Conflitos

A presente pesquisa traz o termo conflito compreendido através do conceito de Vinyamata (2005, p. 101):

O conflito é um processo natural da sociedade e um fenômeno necessário para a vida humana, podendo ser um fator positivo para a mudança e o crescimento pessoal e interpessoal ou um fator negativo de destruição, dependendo da forma de regulá-lo. O conflito não é bom nem mau, simplesmente existe. É como uma força natural que, controlada e em sua justa e equilibrada medida, pode desenvolver a natureza, produzir energia e estimular a vida e, por outro lado, quando se apresenta de forma descontrolada, pode alterar os ciclos naturais, destruir e impedir o crescimento da vida. O conflito se apresenta quando dois atores em oposição consciente, em uma situação em que se perseguem objetivos incompatíveis, o que leva a um confronto ou a uma luta.

Segundo o autor (2005, p. 11): “Os processos de mudança, a injustiça social, os sistemas sociais violentos e muito competitivos, a falta de liberdade, a ausência de comunicação ou as deficiências que nela se produzem, as situações de desastre e de crise aguda, e a desorganização podem gerar processos conflituais”. Ou seja, são vários os fatores que podem ocasionar situações de conflitos entre os sujeitos a as relações estabelecidas entre

¹ Dani (1996, 2003) por entender que “o termo condicionante traz uma ideia muito forte de determinismo e imposição, substitui a expressão condicionante por elemento”.

eles. A escola, enquanto importante espaço social, também é palco de conflitos, principalmente no contexto da relação pedagógica, um dos temas de nossa pesquisa.

1.4.3 Violências

O termo violências é entendido, neste estudo, a partir das significações e conceitos elaborados por Moraes (1981) que nos traz a seguinte definição para o termo: “*a violência está em tudo o que é capaz de imprimir sofrimento ou destruição do corpo do homem, bem como o que pode degradar ou causar transtornos à sua integridade psíquica*”. (MORAIS, 1981, p. 25)

Nesse sentido, discutiremos as violências, pensando a escola, enquanto um espaço de convivências. Por conseguinte, segundo pesquisas atuais, se constitui também, enquanto espaço no qual ocorrem violências. Há as que ferem o corpo físico e também as que ferem o corpo psíquico dos sujeitos envolvidos.

Então, se pensarmos a escola enquanto um local em que ocorre violências precisamos automaticamente, pressupor que ali, em decorrência dessas, pode ter um espaço de exclusão. A escola e seus professores, precisam estar atentos à essa questão, promovendo e investindo em uma educação de valores, que supere apenas a transmissão de conteúdos. Perceber e diagnosticar situações de violência, entendendo quais suas causas, não como meros espectadores, mas sim, como agentes de soluções e mudanças. O que se quer, ou pelo menos assim o deveria ser, é que a escola constitua-se em um espaço de inclusão e de acolhimento. Um local que “abraçe” a todos em suas diferenças e capacidades. Que justamente, essas diferenças, não sejam as propulsoras de atos violentos.

1.4.3.1 Violência Escolar

De acordo com Charlot (2005), a violência escolar pode ser conceituada a partir do entendimento de algumas classificações apresentadas em três distintos níveis.

No primeiro nível, encontra-se a *violência* propriamente dita, cuja definição mais se aproxima daquela do senso comum, representada por golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo, etc. O segundo nível seria o das *incivilidades*, cuja forma de expressão seriam as humilhações, as palavras grosseiras, a falta de respeito, etc. No terceiro nível teríamos a *violência simbólica ou institucional*, compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem para aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre alunos e professores. Igualmente, também é a negação da identidade e da satisfação profissional dos professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

1.4.4 Sentimentos

A escola, enquanto campo de várias convivências é panorama das mais diversas relações interpessoais. Estas relações são sempre pautadas em algum sentimento. Sentimentos que vinculam os sujeitos uns aos outros. Por exemplo, relações de poder são, basicamente, imbricadas em sentimentos de autoritarismo, respeito e medo. Podemos colocar também, que relações como essas, desenvolvem nos sujeitos “menos poderosos”, sentimentos de vergonha, raiva e humilhação, por vezes.

Porém, relações baseadas no afeto e na compreensão do outro, desenvolvem nos indivíduos, sentimentos de confiança e de valorização do sujeito. São relações que contribuem, consideravelmente, para o desenvolvimento da autonomia moral da criança.

Assim, para Sastre e Moreno (2002), Piaget considerava os sentimentos como um motor que impulsiona a ação.

1.4.5 Autonomia

O termo autonomia, na presente pesquisa, compreenderá o conceito de Piaget apud Kesselring (1993, p. 183) que o define como: “*a capacidade de coordenação de diferentes perspectivas sociais com o pressuposto do respeito recíproco*”.

A teoria piagetiana entende a autonomia como a construção da liberdade do pensamento, ou seja, autonomia é a autoria do pensamento. Através de uma perspectiva interacionista-construtivista, Piaget (1994), concebe o sujeito moral como fruto de um

processo de construção que ocorre da interação do indivíduo com o meio. Ele entendia que as chamadas virtudes morais, como a verdade, a justiça e o respeito são construídos, ativamente, no decorrer da infância e adolescência, não se constituindo como cópias dos discursos dos adultos.

1.5 Abordagem Metodológica

Delimitamos, neste momento, os encaminhamentos metodológicos, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os sujeitos desta pesquisa.

A presente pesquisa é de natureza qualitativa. A opção por este tipo de pesquisa pautou-se também, em algumas idéias de Negrine (1999). Segundo o autor, na pesquisa qualitativa as informações colhidas durante o estudo são entendidas de forma contextualizada, não havendo, portanto, generalizações das informações.

De acordo com Minayo (2004, p. 27) a pesquisa qualitativa lida com um mundo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que “corresponde a um espaço profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Dessa forma, o tipo de pesquisa define-se como um estudo de caso. Segundo Trivinõs (1987), esse tipo de pesquisa, procede da observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorre no real, da coleta de dados referentes aos mesmos e, finalmente, da análise e interpretação desses dados. Tem como base uma fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado, pautada em uma abordagem qualitativa. Para Gil (2009), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados.

1.6 Contexto da Pesquisa: a escola

A presente pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, de uma cidade da fronteira sul do Rio Grande do Sul. Situa-se na zona urbana e em um bairro da zona oeste do município.

É importante ressaltar que a escola, bem como a professora de Educação Física, foram indicadas pela Secretaria Municipal de Educação da cidade, no momento em que a pesquisadora fez uma solicitação para este órgão municipal, através de Carta de Apresentação (Apêndice A).

A escola em questão oferece as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental, (1º ao 9º ano). Funciona nos turnos da manhã e tarde, contando atualmente, com 591 alunos matriculados. Segundo informações obtidas na escola, percebeu-se que há uma grande diversidade de níveis socioeconômicos e de escolaridade em relação aos pais dos alunos matriculados, visto que ela escola atende à comunidades diversas, oriundas de todos os pontos periféricos do município.

Seu quadro de funcionários é formado por sete pessoas e a instituição conta com quarenta e um professores. A equipe diretiva é composta pela diretora, supervisora e orientadora educacional. Na escola, há a presença de dois professores de Educação Física, um que trabalha no turno da manhã e outra que trabalha no turno da tarde, no caso, a professora sujeito de nossa pesquisa.

A infraestrutura da escola é constituída por um prédio de alvenaria que possui: dezesseis salas de aula, um laboratório de informática, uma secretaria, uma biblioteca, uma cozinha, um refeitório, sala dos professores, sala da supervisão, sala da direção, sala da orientação, um banheiro dos professores, dois banheiros masculinos, dois banheiros femininos, dois banheiros na sala do pré, uma quadra de esportes (não coberta) e uma praça infantil. (P.P.P., 2010, p.04).

Quanto à quadra de esportes, é preciso salientar, que a mesma, encontra-se em péssimas condições de estrutura, sem demarcações de linhas, com o piso de cimento comprometido. Sendo que a professora de Educação Física, sujeito desta pesquisa, em muitas ocasiões, precisou demarcar essas linhas, riscando com giz no chão ou utilizando folhas de jornal para esta finalidade. A quadra possui duas goleiras (sem redes), e fica no meio do pátio da escola, sendo difícil distinguir, o que é pátio e o que é quadra. Há também, uma escadaria

que faz o acesso do prédio da escola até o pátio e que é utilizada pelas pessoas da escola, como arquibancada.

Foi possível observar também que, durante os períodos de aula de Educação Física que ocorriam na quadra da escola, o pátio sempre estava ocupado por crianças dos anos iniciais. Alunos que ficavam correndo, na maioria do tempo, atrás de alguma bola e quando essa entrava na quadra da professora de Educação Física, eles todos corriam para buscá-la, interrompendo por vezes, a aula em andamento. Então, numa tarde, ao final do período, a professora comentou comigo que aquele era o primeiro ano que as turmas dos anos iniciais estavam tendo aula, uma vez na semana, com um professor de Educação Física. No entanto, as professoras regentes das turmas, ainda continuavam levando os seus alunos para o pátio, para fazerem Educação Física com elas. A professora de Educação Física relatou que as professoras regentes não faziam nenhuma atividade com os alunos, deixando-os “soltos”, correndo pelo pátio livremente e atrapalhando as outras aulas que estavam acontecendo na quadra. Elas permaneciam sentadas na arquibancada, conversando ou fazendo outra coisa qualquer.

Centralizado no aluno, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (P.P.P), o ensino é visto como forma de tornar o sujeito mais autônomo, independente e cidadão capaz de respeitar e conviver com as diferenças. O currículo escolar está organizado de forma a destacar conhecimentos significativos, que preparem para a vida e articulados com a realidade. O trabalho escolar é realizado de forma integrada, permitindo a construção de pessoas mais atuantes, humanitárias e justas. Há dois anos implantou uma nova divisão do ano letivo, desenvolvendo suas atividades em três trimestres.

A escola fundamentou e justificou a escrita de seu Projeto Político Pedagógico, de 2010, a partir de quatro referenciais teóricos, que são:

- a) Referencial Teórico Filosófico: a instituição educacional prega uma pedagogia participativa, descentralizada e democrática. As decisões são partilhadas, abertas à novos conhecimentos, possibilidades e relacionadas com a comunidade.
- b) Referencial Teórico Sociológico: entende o processo de ensino-aprendizagem como situações comunicativas, nas quais os alunos e os professores atuam como co-responsáveis ambos com uma influência decisiva para o êxito do processo. Cabe ao educador, por meio da intervenção ensino-aprendizagem, resgatar a importância do processo, respeitando as individualidades dos sujeitos e seus

contextos. Na relação professor-aluno, o professor pode ser considerado como o organizador e o provocador da ação pedagógica.

- c) Referencial Teórico Afetivo: a criança não aprende sozinha, é preciso que haja um professor para que aprenda. Para se aprender tem que existir uma relação com a pessoa que ensina. Segundo esta concepção, a aprendizagem é fruto também, das relações afetivas professor e aluno.
- d) Referencial Teórico Epistemológico: ressalta a importância de que a escola e seus educadores tenham consciência de que ensinar não significa transferir conhecimentos, e sim, criar condições para a construção deste.

1.7 Os Sujeitos da Pesquisa: a professora de Educação Física e a turma do 6º ano “Amarelo”.

Os sujeitos da pesquisa foram uma professora de Educação Física, a quem chamamos pelo nome fictício de “Dorothy” e os alunos de uma turma de 6º ano, nominados através das iniciais de seus nomes, em uma escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada em uma cidade da fronteira sul do Rio Grande do Sul.

A professora *Dorothy*, colaboradora da pesquisa, de 46 anos de idade, possui 07 anos de atuação no Magistério. Graduada Bacharel em Educação Física em 1990 e especialista em Metodologias e Técnicas em Educação. Atua ainda em outra escola municipal, sendo que na escola onde a pesquisa está sendo realizada, trabalha com turmas de 6º, 7º e 9º ano. Paralelamente, trabalha à noite em uma “academia de musculação” da cidade.

A turma de alunos, na qual realizamos o estudo, é o 6º ano “Amarelo”, do turno da tarde. Composta por 32 alunos, sendo que 14 são meninas e 18 são meninos. As idades variam de 10 a 12 anos. Na escola há ainda outra turma de 6º ano e para diferenciá-las, a Direção, apelidou-as de 6º ano “Amarelo” e de 6º ano “Verde”. O 6º ano “Amarelo” foi escolhido para participar da pesquisa, devido os seus horários das aulas de Educação Física serem compatíveis com os horários disponíveis pela pesquisadora.

Os conteúdos que foram trabalhados, no ano de 2012 na disciplina de Educação Física estavam distribuídos em três trimestres, são respectivamente: Atletismo, Futsal e Futebol de

Campo (1º trimestre), Handebol e Basquetebol (2º trimestre) e Voleibol e Ginástica de Solo (3º trimestre).

1.8 Instrumentos da Investigação

Nesta investigação, utilizamos os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

- Observação direta nos espaços utilizados para as aulas de Educação Física;
- Entrevistas estruturada e semi-estruturada com a professora de Educação Física da turma;
- Questionário com os alunos da turma pesquisada.

A coleta de dados foi realizada através da observação da prática escolar e a relação entre professor e aluno em situações de atividades. As observações realizadas para o presente estudo aconteceram sem intervenções da pesquisadora, ou seja, de caráter meramente espontâneo. Em nenhum momento houve interferências na realidade observada, sendo que a pesquisadora adotou uma postura de espectadora.

De acordo com Gil (2009), entende-se como observação simples, aquela que o pesquisador observa de maneira espontânea o grupo que pretende estudar, permanecendo alheio e sem intervir na realidade observada.

Observações de “momentos da vida cotidiana” registradas, cuidadosa e sistematicamente, geram relatos ricamente detalhados de situações, raramente obtidos apenas por entrevistas. Além disso, tais observações podem trazer profundos esclarecimentos sobre as práticas, os eventos e os processos sociais. A coleta por observação enfatiza o registro de dados que “ocorrem naturalmente” ou contextualizados ao que está acontecendo nos ambientes sociais, enquanto eles ocorrem. (LANKSHEAR & KNOBEL, 2008)

A observação das aulas de Educação Física em seus momentos e espaços oferece ao pesquisador três importantes vantagens, segundo Marconi e Lakatos (1991, p. 189):

- a) Permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas;
- b) Permite a evidência de dados não constantes do roteiro de entrevistas ou de questionários;
- c) Depende menos da introspecção ou da reflexão.

Torna-se necessário ressaltar a importância das observações realizadas para o desenvolvimento do estudo. As setenta e duas observações que ocorreram entre os meses de abril a novembro de 2012, durante três vezes por semana, que totalizaram cinquenta e quatro horas, oportunizaram essencial aproximação com a realidade investigada. Através dos fatos observados, pode-se construir um diário de campo com inúmeras páginas, contendo várias informações retiradas dos momentos das aulas de Educação Física e também de outros momentos em que ocorreram situações relevantes para o contexto da pesquisa, tais como: o trajeto de ida e volta da sala de aula do 6º ano para as aulas de Educação Física no pátio da escola e, o retorno do recreio para o período de Educação Física, por exemplo. Por vezes, nestes momentos ocorreram situações pertinentes e que foram, portanto, registradas no diário de campo para futuras análises.

Também utilizamos uma entrevista semi-estruturada que foi aplicada a professora de Educação Física. A entrevista semi-estruturada é:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (TRIVINÔS, 1987, p. 146).

Para HEYL (2001), as entrevistas semi-estruturadas permitem aos professores-pesquisadores sondar as respostas dos investigados. Elas encorajam a elaboração de temas importantes que venham a surgir no curso da entrevista, em vez de ligarem o entrevistador e o entrevistado a um programa fixo, que pode limitar as oportunidades de enriquecer os dados verbais e obter esclarecimentos sobre a maneira como os entrevistados “veem” e entendem o mundo.

A entrevista aplicada à professora de Educação Física apresentou um roteiro de perguntas, pautada em tópicos referentes a temática da dissertação, visando responder às questões de pesquisa do presente estudo. (Apêndices E e F).

A aplicação desta entrevista se deu em dois momentos distintos. No primeiro momento, no início das observações, no mês de maio e em um segundo momento, quando se aproximou a data de conclusão das observações, no mês de novembro de 2012. No primeiro momento, foram incluídas questões que versavam sobre informações e dados importantes acerca da professora participante: dados de identificação e questões pertinentes à sua formação. Mais adiante, no segundo momento, foram aplicadas questões que tratavam da temática da presente pesquisa. As questões que tratavam sobre a relação entre a professora e a

turma do 6º ano “Amarelo”, conflitos e violências durante as aulas de Educação Física e o entendimento da professora quanto à autonomia moral e sua percepção sobre os sentimentos envolvidos nos atos pedagógicos. A professora Dorothy mostrou-se bastante solícita e interessada em participar, cedendo um período livre que tinha durante a semana para que a pesquisadora pudesse aplicar as entrevistas que tiveram seus áudios gravados e posteriormente transcritos.

Na organização da elaboração das questões para a entrevista, foram consideradas algumas regras propostas por Baker (1988 apud GIL, 2009, p. 182), que são:

- a) As instruções para o entrevistador devem ser elaboradas com clareza;
- b) As questões devem ser elaboradas de forma a possibilitar que sua leitura pelo entrevistador e entendimento pelo entrevistado ocorram sem maiores dificuldades;
- c) Questões potencialmente ameaçadoras devem ser elaboradas de forma a permitir que o entrevistado responda sem constrangimentos;
- d) As questões devem ser ordenadas de maneira a favorecer o rápido engajamento do respondente na entrevista, bem como a manutenção do seu interesse.

Os alunos do 6º ano “Amarelo”, pertencentes à turma da professora Dorothy de Educação Física, também foram ouvidos a respeito do tema pesquisado. Para tanto, foi aplicado um questionário, no mês de novembro, visando uma maior compreensão das questões de pesquisa (Apêndice G). Ele conteve questões sobre as regras, situações de conflitos e violências, sobre a relação dos alunos com a professora de Educação Física, sobre as aulas de Educação Física e também sobre os sentimentos decorrentes desta relação pedagógica. A escolha e a formulação das questões foram organizadas de acordo com o público respondente, neste caso, crianças com idades entre dez e doze anos. Foram respeitadas, portanto, sua condição de sujeitos em desenvolvimento e sua integridade moral.

Assim, após um contato inicial com os mesmos, foi explicado o propósito da pesquisa e o porquê da participação no estudo. Dos trinta e dois alunos da turma, dezoito participaram da pesquisa, pois foram os que apresentaram o Termo de Consentimento devidamente autorizado pelos seus pais ou responsáveis (Apêndice D).

Segundo Gil (2009, p. 121), pode se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

O questionário aplicado aos alunos do 6º ano Amarelo contemplou vinte e uma questões abertas e fechadas. Porém, nem todas foram utilizadas na análise e discussão dos dados, pois a autora optou por aplicar um número considerável de questões aos alunos, prevendo que estes poderiam ser evasivos em suas respostas e desta forma, a autora teria então, maiores possibilidades de respostas. É necessário destacar também que foram utilizadas na análise e discussão de dados àquelas questões que iam de encontro às questões de pesquisa do presente estudo. Segundo Gil (2009, p. 122), nas questões fechadas, pede-se aos respondentes para que escolham uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista. Já nas questões abertas, é solicitado aos respondentes que expressem suas próprias respostas, oportunizando ampla liberdade de respostas.

1.9 Técnicas de Análise e Interpretação de Dados

Após a leitura das informações coletadas nas entrevistas com a professora de Educação Física, no questionário com os alunos do 6º ano e nas observações realizadas, foram feitas as relações entre os dados coletados e as questões que este estudo propõe.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 34), “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados”. Desta forma, a análise e discussão de dados obtidos neste estudo, foram feitas através de uma leitura minuciosa da realidade observada, procurando entre falas e fatos, responder às questões de pesquisa.

Segundo Lankshear & Knobel (2008, p. 223), a análise dos dados se constitui num processo em que o pesquisador organiza todas as informações obtidas com seu estudo, relacionando-as e interpretando-as através das ideias apresentadas pelos autores escolhidos para embasarem o referencial teórico da investigação. Como se trata de um estudo de caso, que retrata uma realidade particular, esse estudo analisou seus achados também a partir da interpretação dos dados em relação ao referencial teórico elencado para essa investigação.

2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO, A AUTONOMIA MORAL E A EDUCAÇÃO MORAL

O presente capítulo tem como base a teoria Piagetiana. Desta maneira, inicialmente, deseja-se apresentar o autor e sua trajetória, pois entende-se como necessário para o entendimento das suas pesquisas e a importância do seu legado relacionados aos estudos na área do conhecimento humano.

Jean William Fritz Piaget (Neuchâtel, 9 de agosto de 1896 - Genebra, 16 de setembro de 1980) foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Defendeu uma abordagem interdisciplinar para a investigação epistemológica[nota 1] e fundou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano. Estudou inicialmente biologia na Universidade de Neuchâtel onde concluiu o seu doutorado e, posteriormente, se dedicou à área de Psicologia, Epistemologia e Educação. Foi professor de psicologia na Universidade de Genebra de 1929 a 1954, e tornou-se mundialmente reconhecido pela sua revolução epistemológica. Durante sua vida Piaget escreveu mais de cinquenta livros e diversas centenas de artigos. (WIKIPÉDIA, 2021a, n.p).

O cientista suíço foi um dos nomes mais significativos no âmbito da educação, revolucionando a Pedagogia, ao tratar em seus estudos sobre o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

De La Taille (2016), nos traz que Piaget pesquisou sobre o desenvolvimento da inteligência e da construção do conhecimento, objetivando responder como esses processos ocorrem nas crianças. Para tanto, Becker (2001) acrescenta que para Piaget, sujeito e objeto devem estar em constante interação entre si.

Piaget vai mostrar como o homem, logo que nasce, apesar de trazer uma fascinante bagagem hereditária que remonta a milhões de anos de evolução, não consegue emitir a mais simples operação de pensamento ou o mais elementar ato simbólico. Vai mostrar ainda que o meio social, por mais que sintetize milhares de anos de civilização, não consegue ensinar a esse recém-nascido o mais elementar conhecimento objetivo. Isto é, o sujeito humano é um projeto a ser construído; o objeto é, também, um projeto a ser construído. Sujeito e objeto não tem existência prévia, a priori: ele se constituem mutuamente, na interação. Eles se constroem. (BECKER, 2001, p. 70)

Através dos jogos de regras, Piaget estudou como é possível a aquisição de uma consciência autônoma. Para ele, tanto as regras do jogo, quanto as regras morais “*se transmitem de geração em geração e se mantêm unicamente graças ao respeito que os*

individuos tem por elas” (PIAGET, 1994, p. 2). A construção da moralidade para o estudioso abrange três fases denominadas: anomia, heteronomia e autonomia, como expõem, respectivamente, as palavras de Piaget (1994, p. 34):

Se passarmos, em seguida, à consciência da regra, podemos expressá-la sob a forma de três estágios da codificação de regras. No primeiro estágio, a regra ainda não é coercitiva, seja porque é puramente motora, seja porque é suportada, como que inconscientemente, a título de exemplo interessante e não da realidade obrigatória. Durante o segundo estágio, a regra é considerada como sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda a modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão. Durante o terceiro estágio, enfim, a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, se deseja ser leal, permitindo-se, todavia, transformá-la à vontade, desde que haja o consenso geral.

Abordamos alguns aspectos de sua obra relacionados à construção do conhecimento através de estágios e dos fatores que os influenciam, apresentando também os aspectos referentes à construção da autonomia moral e cognitiva.

2.1 O Conhecimento

A gênese e a construção do conhecimento nos sujeitos foram foco dos estudos e pesquisas de Jean Piaget. Elas apontam que o processo de construção do conhecimento pela criança acontece através da ação. Para o autor, o conhecimento é fruto da interação entre o sujeito e o meio em que vive.

Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo sucede-se, consecutivamente, através de dois processos denominados de assimilação e de acomodação. De acordo com o estudioso, o desenvolvimento é “em um certo sentido, uma equilibração progressiva, uma passagem de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior” (PIAGET, 1976, p. 123).

A compreensão ocorre através desses dois processos, onde a assimilação pode ser entendida como o momento em que o sujeito se depara com coisas ou objetos que lhe são de fácil compreensão, pois esses, de alguma forma, se parecem com outros que já constituem o seu cotidiano, a sua realidade. Não lhe é algo incomum. Aqui o sujeito compreende o objeto a partir de conhecimentos anteriores que já detinha, ou seja, conhecimentos esses que lhe dão suporte para tanto.

Já a acomodação pode ser explicada como o processo em que a pessoa precisará modificar aqueles conhecimentos que já tinha sobre o objeto para que possa atender às novas informações. Esse segundo processo é imprescindível para que haja a compreensão do objeto. Suscintamente, pode-se dizer que a assimilação consiste no reconhecimento daquilo que é familiar em um objeto e no processo de acomodação há então, a modificação dos conhecimentos que se tinha, anteriormente, sobre um objeto.

Ainda, de acordo com Piaget, (1977, p. 42): “na assimilação e na acomodação se pode sem mais reconhecer a correspondência prática daquilo que serão mais tarde, a dedução e a experiência: a atividade da mente e a pressão da realidade”.

Visando uma melhor compreensão do desenvolvimento da inteligência, Piaget (1967a, p. 14) o dividiu em quatro estágios, afirmando que: “cada estágio se constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se uma evolução mental no sentido de equilíbrio sempre mais completa”.

Biaggio (2006, p. 21) salienta que: “No estágio intitulado *Inteligência Sensório-Motora*, do 0 aos 24 meses, a inteligência da criança manifesta-se por meio da exercitação dos órgãos sensoriais e dos aspectos motores, com suas coordenações.” É nesta fase em que ocorre o desenvolvimento inicial das coordenações e relações de ordem entre ações, conforme destaca Biaggio (2006, p. 21): “[...] adquire a criança as noções de distância, profundidade, a integração entre sons e visão, relações de causalidade e outras habilidades.”

O estágio denominado “*Inteligência Simbólica ou Pré-operatória*”, dos 2 (dois) aos 7 (sete) anos, também chamado de estágio da Inteligência Simbólica. É caracterizado pelo marcante desenvolvimento da linguagem e dos jogos simbólicos, onde a criança transforma o real em função de seus desejos e fantasias e também pela interiorização de esquemas de ação construídos no estágio da Inteligência Sensório-Motora, reproduzindo também imagens mentais. Nesta fase encontramos o auge do egocentrismo, por volta dos 6 (seis) a 7 (sete) anos, onde apesar das crianças brincarem juntas, as produções são individuais e concebem as regras como imutáveis, além de não conseguirem colocar-se no ponto de vista do colega. Também ainda não há a presença de liderança nos grupos. As crianças possuem uma percepção global, porém sem discriminar detalhes e exigem dos adultos explicação para muitos fatos da vida cotidiana e do ambiente que as cercam, é a chamada fase dos “por quês” (PIAGET, 1967a).

Entre os 7 aos 12 anos de idade, temos o chamado estágio “*Inteligência Operatória Concreta*”, que marca o início do pensamento lógico, ainda no nível concreto. A criança é capaz de raciocinar logicamente se tiver o apoio de objetos concretos, não se limitando a uma

representação imediata. Durante o estágio operacional concreto, a criança alcança o uso das operações completamente lógicas pela primeira vez (PIAGET, 1967a). Assim, Piaget (2002, p. 30) escreve o seguinte:

A idade de 7-8 anos em média assinala um momento decisivo na construção dos instrumentos do conhecimento – as ações interiorizadas ou contextualizadas com que o sujeito deveria até agora contentar-se adquirem a categoria de operações, enquanto transformações reversíveis modificam certas variáveis e conservam outras a título de invariantes. Essa novidade fundamental é devida, uma vez mais, ao progresso das coordenações, sendo o caráter próprio das operações, antes de tudo, constituírem-se em sistemas de conjunto ou “estruturas”, suscetíveis de fechamento, assegurando assim, a necessidade das composições que elas envolvem, graças ao jogo das transformações diretas ou indiretas.

É necessário ressaltar também, que nesse estágio, a criança vai adquirindo uma autonomia pessoal frente ao adulto, pois já se tornou capaz de refletir sobre normas e condutas, questionando sobre seus fins. Também começa a coordenar pontos de vista diferentes, cooperar e trabalhar em grupo, havendo então uma descentração social e cognitiva. Também já interiorizou algumas regras morais e sociais e assim, as cumpre com o intuito de se proteger. Os monólogos desaparecem dando lugar ao diálogo interno. Também demonstra maior capacidade para manter-se concentrada e interessada em uma dada tarefa ou atividade (PIAGET, 1967a).

Desenvolve a capacidade de classificação que podemos definir como um instrumento intelectual que possibilita que a criança possa organizar mentalmente o mundo em que vive. Nesta fase podemos observar o surgimento da noção de tempo, entendido por Piaget como um conjunto de operações que permitem coordenar os movimentos dotados de velocidade, tanto dos objetos externos quanto dos estados internos aos sujeitos, concluindo que o conceito de tempo somente é adquirido quando a criança já tem a noção de velocidade sob uma forma operatória, isto é, como uma relação entre o espaço percorrido e essa dimensão (tempo), comum às diferentes velocidades (PIAGET, 1967a).

Segundo Piaget (1967a, p. 64), “*o pensamento concreto é a representação de uma ação possível*”; neste estágio desenvolve a capacidade de representar uma ação no sentido inverso de uma anterior, anulando então, a transformação observada, o que chamamos de reversibilidade. Ou seja, as operações mentais consistem em transformações reversíveis, toda operação pode ser invertida, e que implicam na aquisição da noção de conservação ou invariância, definida por Piaget como a capacidade de perceber que apesar das variações de forma ou arranjo espacial, uma quantidade ou valor não varia se dele não se retira ou adiciona algo.

Nesta fase há um declínio do egocentrismo e as crianças passam a se socializar em grupos/turma, reconhecendo neste contexto uma liderança. Adquirem então, valores como companheirismo, partilha, respeito e amizade, entre outros. Já demonstram a compreensão da importância das regras para a vida social e conseguem então, estabelecer compromissos (PIAGET, 1967a).

Dos 12 anos em diante, temos o estágio “*Inteligência Operatória Formal*”, que é caracterizado pelo pensamento formal. Neste, o adolescente passa por uma fase de interiorização, com interesses mutáveis, vive conflitos e inicia as reflexões, os grandes ideais que defende a partir de seus valores e crenças. Isto é, constitui-se como o período de transição para o modo adulto de pensar (PIAGET, 1967a).

Assim temos as palavras de Piaget (1990, p. 50) sobre o pensamento operacional:

É na medida em que se interiorizam as operações lógico-matemáticas do sujeito, graças às abstrações reflexivas que constroem operações sobre outras operações, e na medida em que é finalmente alcançada essa extemporaneidade característica dos conjuntos de transformações possíveis e já não apenas reais que o mundo físico em seu dinamismo espaço-temporal, englobando o sujeito como parcela ínfima entre outras, começa a ficar acessível a uma leitura objetiva de algumas de suas leis e, sobretudo, a explicações causais que obrigam o espírito a uma constante descentração em sua conquista de objetos.

Vemos então que surge neste estágio, a possibilidade de capacidade de abstração, e do teste de hipóteses, tornando viável o raciocínio científico. A criança não se limita somente a representação imediata, nem tampouco somente às previamente existentes, assim, demonstra ser capaz de pensar em todas as relações possíveis logicamente, procurando soluções a partir de hipóteses e não mais apenas através da observação da realidade. Nesta fase, são desenvolvidas além da lógica de proposições, as operações combinatórias e de correlação. De acordo com Piaget (1967a, p. 64) nesta fase, “*a realidade torna-se secundária frente à possibilidade*”.

2.2 Juízo Moral e as Regras Morais

Segundo Piaget (1978b), a aprendizagem moral acontece em relação aos sentimentos que se imprimem às regras, ou seja, 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. Baseado em investigações e observações de crianças em jogos de regras, o autor concluiu que existem três estágios para o desenvolvimento moral das crianças e adolescentes. O primeiro estágio é caracterizado como *anomia*, onde o indivíduo carece de todo o sentido de obrigação para com as regras sociais, o segundo estágio chamado de *heterônomo*, onde as crianças são coagidas pela autoridade adulta e sua estrita adesão para estabelecer regras. Já no terceiro estágio, descrito como *autônomo*, a criança observa as regras como flexíveis, para cooperativamente, interagir.

De acordo com Piaget (1977), a construção da autonomia moral está atrelada duas formas de relação social:

- a) Relação de coação: atrelado ao sentimento de obrigatoriedade, pautado pela imposição de uma regra em que a criança vê o adulto como um ser onisciente e está submetida às imposições e mandatos de uma autoridade, embasado no respeito unilateral;
- b) Relação de cooperação: sentimento de respeito, no qual há uma troca, uma interação na construção das regras ou decisões, surge o respeito mútuo.

A partir de sua pesquisa com meninos e meninas, com idades entre 6 e 12 anos, no livro “Juízo Moral na Criança”, Piaget buscou, através dos jogos de bolinhas de gude e amarelinha, estudar as regras morais existentes nestes jogos sociais infantis. Segundo o estudioso, “*toda a moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras*”. (PIAGET, 1994, p. 23).

Para se estudar sobre as regras do jogo, segundo Piaget, faz-se necessário denominar também outros dois fenômenos (PIAGET, 1994, p. 24):

A prática das regras, “maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam efetivamente” e a consciência da regra, “maneira pela qual as crianças de diferentes idades apresentam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório, a heteronomia ou a autonomia inerente às regras do jogo”.

Durante sua pesquisa formulou questões morais e as aplicou em aproximadamente 20 crianças com idades entre 4 e 13 anos, que fizeram parte do estudo, chamando esse processo de “interrogatório”, dando fundamentação para que pudesse distinguir quatro estágios sucessivos, do ponto de vista da prática das regras, que são (PIAGET, 1994, p. 33):

- a) 1º estágio: Puramente motor e individual, no qual a criança manipula as bolinhas em função de seus próprios desejos e de seus hábitos motores. Estabelece, nessa

ocasião, esquemas mais ou menos ritualizados, mas, permanecendo o jogo individual, ainda não se pode falar senão de regras motoras e não de regras propriamente coletivas.

- b) 2º estágio: Pode ser chamado de egocêntrico. Inicia no momento em que a criança recebe do exterior o exemplo de regras codificadas, isto é, segundo os casos, entre dois e cinco anos. Todavia, mesmo imitando esses exemplos, a criança joga, seja sozinha sem se preocupar em encontrar parceiros, seja com os outros, mas sem procurar vencê-los e nem, por consequência, uniformizar as diferentes maneiras de jogar. Em outros termos, as crianças desse estágio, mesmo quando juntas, jogam ainda cada uma para si (todas podem ganhar ao mesmo tempo) e sem cuidar da codificação das regras. É esse duplo caráter de imitação dos outros e de utilização individual dos exemplos recebidos que designaremos pelo nome de egocentrismo.
- c) 3º estágio: Aparece por volta dos sete ou oito anos, o qual chamaremos estágio da cooperação nascente: cada jogador procura, doravante, vencer seus vizinhos, donde o aparecimento da necessidade de controle mútuo e da unificação das regras. Somente, se os participantes chegam, em sua maioria, a se entenderem durante uma única e mesma partida, ainda reina uma variação considerável no que se refere às regras gerais do jogo. Em outras palavras, os meninos e uma mesma classe escolar, de oito ou nove anos, que, apesar de jogarem sem cessar uns com os outros, dão, quando interrogados separadamente, informações muito diferentes e quase sempre inteiramente contraditórias sobre as regras do jogo de bolinhas.
- d) 4º estágio: Aos onze e doze anos, aparece um estágio chamado de codificação das regras. Não só as partidas daqui em diante são regulamentadas com minúcia, até nos pormenores do procedimento, como também o código das regras a seguir é agora conhecido por toda a sociedade. Os meninos de uma mesma classe escolar dão, de fato, aos onze e doze anos, informações de notável concordância, quando inquiridos sobre as regras do jogo e suas possíveis variações.

Para o autor, é importante destacar que a regra evolui com a idade, pois nem a prática e nem a consciência da regra são idênticas, por exemplo, aos seis e aos doze anos. Assim de acordo com Piaget (1994, p. 50), a aquisição e a prática das regras do jogo estão relacionadas a leis simples e naturais, divididas desta forma: 1ª Simples práticas regulares individuais; 2ª Imitação dos maiores com egocentrismo; 3ª Cooperação; 4ª Interesse pelas regras em si mesma.

Piaget (1994, p. 50) descreve a consciência de regras a partir de estágios. Por volta dos 2-3 anos, a criança já realizou a experiência das regras propostas pelos adultos que se referem às atividades da vida cotidiana. Nestes primeiros anos, as regras ainda não apresentam um caráter obrigatório, por serem basicamente motoras e individuais. A partir dos 6 anos, a criança atenta que as regras foram desenvolvidas pelos pais, ou alguma outra autoridade exterior, parecendo-lhes assim, sagradas e inalteráveis. Em crianças mais velhas, a regra é considerada como lei devido ao consentimento mútuo, surgindo a partir de iniciativa própria. Em torno dos 11 (onze) e 12 (doze) anos, respeitar as regras apresenta um caráter de lealdade e comprometimento, deixando de ser exterior a criança, subordinado apenas pelo consentimento mútuo.

Relacionando a questão moral, a partir do jogo de bolinha de gude, podem-se perceber três tipos de condutas: condutas motoras, egocêntricas e de cooperação. A esses três tipos de comportamento social correspondem três tipos de regras: a regra motora, a regra devida ao respeito unilateral (regra coercitiva) e a regra devida ao respeito mútuo (regra racional). (PIAGET, 1994, p. 76).

A regra motora, segundo o autor, se confunde com o hábito. “A maneira de pegar o seio, de colocar a cabeça no travesseiro, se cristaliza desde os primeiros meses em hábitos imperativos. Por isso que a educação deve começar desde o berço: acostumar a criança a se desembaraçar sozinha ou acalmá-la, balançando-a, constitui o ponto de partida de um bom ou de um mau caráter. A regra motora resulta, portanto, de uma espécie de sentimento da repetição, que nasce por ocasião da ritualização dos esquemas de adaptação motora”. (PIAGET, 1994, p. 76).

A regra coercitiva se caracteriza por ser uma fase em que a criança compreende as regras como imutáveis. Aqui, o adulto ou as crianças mais velhas, são vistas como superiores pelos menores, pois são, justamente, aqueles que criam e alteram as regras do jogo, através da imposição de suas opiniões e vontades. (PIAGET, 1994).

Já na regra racional, a criança, um pouco maior, divide com o grupo, a responsabilidade em criar ou alterar as regras do jogo. A cooperação, surge, tornando a criança em um sujeito autônomo. (PIAGET, 1994).

Para Piaget (1994, p. 87):

As regras, na proporção do desenvolvimento da vida social infantil, não permanecem idênticas a si próprias, do ponto de vista do respeito, ainda que seu conteúdo material possa permanecer constante: para os pequenos, a regra é uma

realidade sagrada por ser tradicional; para os maiores, depende do acordo mútuo. Heteronomia e autonomia, tais são os dois polos desta evolução.

Jean Piaget discutiu em seus estudos como os adultos conduzem as faltas e indisciplinas cometidas pelas crianças. Para tanto, Piaget acreditava que os adultos podiam, ao invés de punir, utilizar então das sanções para estas situações. São as sanções expiatórias e por reciprocidade. A primeira encontra-se imbricada à coação e às regras de autoridade. Enquanto que a segunda trata da compreensão e reflexão da criança sobre as consequências do seu erro. Nesse sentido, La Taille (1996, p.171) nos traz que:

A sanção por reciprocidade opõe-se à sanção expiatória. Enquanto a segunda não há relação entre o delito (ação a ser punida) e a punição (por exemplo, privar uma criança de sobremesa por ter mentido), na primeira a relação existe (mostra à criança que, tendo mentido, não se acreditará mais nela).

Trazemos então, as palavras de Piaget (1977, p. 180), para reforçar os conceitos de sanções:

A sanção expiatória apresenta, portanto, o caráter de ser “arbitrária” (no sentido que os linguistas dão a esta palavra, para dizer que a escolha do símbolo é arbitrária em relação a coisa significada) isto é, de não haver nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. Pouco importa que, para punir uma mentira, se inflija ao culpado um castigo corporal, ou que o privemos de seus brinquedos ou que o condenemos a uma tarefa escolar: a única coisa necessária é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta. Em segundo lugar, está o que denominaremos de sanção por reciprocidade, enquanto vão a par com a cooperação e as regras de igualdade. Seja uma regra que a criança do interior, isto é, que compreendeu que a liga a seus semelhantes por um elo de reciprocidade (por exemplo, não mentir, porque a mentira impossível a confiança mútua etc) Se a regra for violada, não há absolutamente necessidade, para recolocar as coisas em ordem, de uma repressão dolorosa que imponha, de fora, o respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; em outras palavras, basta pôr a funcionar a reciprocidade. Não sendo mais a regra, como anteriormente, uma realidade imposta de fora, da qual o indivíduo poderia se furtar, mas constituindo uma relação necessária entre os indivíduos e seus próximos, basta tirar as consequências da violação desta regra, para que o indivíduo se sinta isolado e deseje ele próprio, o restabelecimento das relações normais.

2.3 Estágios do Desenvolvimento Moral

Piaget ao analisar a consciência das regras, a partir das observações e estudos com as crianças da pesquisa, que rendeu na escrita do livro “O Julgamento Moral na Criança”, notou

a presença de duas morais na criança, que compõem o desenvolvimento moral e que podem ser definidas em três distintos estágios: anomia, heteronomia e autonomia.

Reconhecemos, com efeito, a existência de duas morais na criança, a da coação e a da cooperação. A moral da coação é a moral do dever puro e da heteronomia: a criança aceita do adulto um certo número de ordens às quais deve submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias. O bem é o que está de acordo, o mal o que não está de acordo com estas ordens: a intenção só desempenha pequeno papel nesta concepção, e a responsabilidade é objetiva. Mas, à margem desta moral, depois em posição a ela, desenvolve-se, pouco a pouco, uma moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por consequência, a responsabilidade subjetiva. Ora, observamos, se a moral do respeito mútuo se opõe, do ponto de vista dos valores, à do respeito unilateral, entretanto, procede dela do ponto de vista da causalidade mesma da evolução: a medida que a crianças se torna homem, suas relações com o adulto tendem a igualdade. (PIAGET, 1977, p.288)

2.3.1 Anomia

Este estágio, que acontece na criança até os cinco anos de idade se caracteriza pela quase inexistência da consciência das regras. Quando há um cumprimento da regra, pode-se ser entendida como um ritual motor, como um hábito. Essa é uma etapa típica da criança pequena, que apresenta comportamentos regidos pelo egocentrismo, ou seja, suas necessidades básicas é que determinam as normas de conduta.

2.3.2 Heteronomia

A obediência, nesta fase que ocorre nas crianças, até os seus 09,/10 anos de idade, é a palavra-chave. A moral está diretamente relacionada à autoridade, não há reflexão, não há acordos sobre as regras, mas sim, a imposição das mesmas. A criança obedece e acata normas e regras, pois se sente coagida em virtude do medo das consequências, da punição.

Para Piaget (1994, p. 34), nesta fase heterônoma, “a regra é considerada como sagrada, intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda a modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão”.

Como vemos em Vinha (2003, p. 15):

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 defini-se pela obediência.

O comportamento da criança está regido na coação adulta, que lhe obriga a obedecer, em função de sua autoridade imposta. No entanto, sabemos que é necessário nas relações familiares e escolares, a presença de um sujeito (ou mais), que exerça papel de autoridade, no sentido de organizar e orientar as condutas e comportamentos que se desenvolvem em um determinado espaço. A criança, para o seu desenvolvimento, precisa de um adulto que norteie e acompanhe sua vida. A falta deste indivíduo acarreta em bagunça, desordem e anarquia. Surge a necessidade de um equilíbrio entre autoridade e cooperação.

Trazemos ainda, a fala de Menin (1996, p.40) “Heteronomia significa ser governado por outros, fora de nós; e significa que quando não houver outros a nos mandar, ameaçar, punir podemos ficar sem governo e assim fazemos tudo o que der na ‘telha’!”. Com estas palavras, podemos concluir que a fase heterônoma, se constitui como importante no desenvolvimento moral da criança. É fase transitória para o alcance da autonomia. Pressupõe a necessidade da presença da autoridade adulta, tanto do professor quanto dos pais, com o papel de orientar a criança, disciplinando e lhe apresentando regras de conduta e de convivência. É imprescindível que essas primeiras noções de regras morais sejam trabalhadas inicialmente, ainda no seio da família e nas relações escolares.

2.3.3 Autonomia

A fase da vida da criança que é caracterizada pela legitimação das regras. Quando o indivíduo consegue partilhar das trocas e da reciprocidade para construir, em conjunto, as regras, o sujeito conquista a autonomia, através do abandono da obediência, para a reflexão do sentido da imposição das normas, proibições e regras praticadas por crianças mais velhas ou pelos adultos que constituem o seu espaço. São relações pautadas no respeito mútuo, na reciprocidade e na cooperação.

Como vemos nas palavras de Araújo (1996, p. 105)

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 ideias e valores às de outras pessoas.

A autonomia apresenta, no indivíduo, a capacidade de compreender-se enquanto participante de uma coletividade. A criança, de fato, abandona a etapa heterônoma, quando se compreende como participante de um coletivo. Visualizando que, participar deste grupo, implica em aceitar as diferenças e opiniões, e assim, trabalhar juntos, imbuídos dos mesmos ideais e propósitos.

É importante não confundir autonomia com individualismo ou liberdade para fazer o que bem entende, pois na autonomia é preciso coordenar os diferentes fatores relevantes para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos, levando em consideração ao tomar decisões o princípio da equidade, ou seja, as diferenças, os direitos, os sentimentos, as perspectivas de si e as dos outros. O indivíduo que é autônomo segue regras morais que emergem dos sentimentos internos que o obrigam a considerar os outros além de si, havendo a reciprocidade. (VINHA e TOGNETTA, 2009, p. 529)

O desenvolvimento do pensamento autônomo na criança se estabelece nos comportamentos e atitudes desde sujeito, pautado em valores que serão construídos pelo grupo, a partir de um contexto que favoreça situações de cooperação. Para Araújo (1996, p. 106) um ambiente cooperativo, pode ser assim descrito:

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.

A seguir, iremos debater a educação moral dentro do ambiente escolar, com o propósito de discutir o papel da escola e do professor nas relações pedagógicas pautadas na formação moral da criança.

2.4 Educação Moral

La Taille inicia seus escritos, no segundo capítulo (Cultura do Sentido), do seu livro: “Formação Ética – Do Tédio ao Respeito a Si” (2009, p. 80), indagando seus leitores com as

seguintes questões: “Cabe à instituição escola tomar parte na formação existencial de seus alunos? Ou cabe a ela apenas a transmissão dos conhecimentos necessários ao ingresso no mundo do trabalho?” O estudioso assim compreende:

Opto pela primeira alternativa. Em primeiro lugar porque me parece inconcebível que as instituições nas quais as crianças e os jovens passam anos e anos possam não se preocupar com dimensões de vida que vão além da aprendizagem de determinadas disciplinas. E, segundo lugar, porque os próprios conhecimentos transmitidos na escola são portadores de sentido que transcendem a especificidade de cada matéria. A escola é uma verdadeira *usina de sentido*, sentidos de vida (ética) e de convivência (moral), e não há outra instituição social de que se possa dizer o mesmo. No entanto, para que essa “usina” realmente produza algo de bom, algo de rico, é preciso que quem a dirige, que nela trabalha, se disponha a fazê-lo. E a primeira tarefa que lhes cabe, e que cabe a todos os adultos, é a de *cuidar do mundo*. (La Taille, 2009, p. 80).

O autor nos traz em suas palavras, a amplitude da escola e o quanto um trabalho organizado e pensado pode fazer a diferença na sociedade. Transmitir conhecimentos não é a única e principal finalidade da escola, ou seja, ela pode assumir um papel bem mais importante: ser um espaço de formação moral e transformação social. Um espaço em que crianças e jovens vivenciem atitudes imbricadas em valores morais.

Através destas importantes reflexões, abrimos a discussão sobre a educação moral e o papel da escola frente esta realidade.

Scriptori (2008, p.13), nos traz inicialmente, dois pontos distintos nesta discussão:

A escola, como instituição que tem por finalidade promover a educação em nível formal, tanto pode contemplar uma educação voltada para uma transformação dos educandos – promovendo sua autonomia- como pode praticar uma educação para a manutenção do *status quo*, promovendo o conformismo e a submissão ao que se estabeleceu nas gerações anteriores.

Esta citação nos remete a duas realidades diferenciadas. Ou seja, a escola pode assumir dois tipos de papéis: manter, através da submissão ou transformar a vida de seus alunos, através do desenvolvimento da autonomia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) trazem em seu texto, uma posição bem clara sobre a importância da formação moral nas instituições escolares, como podemos observar, através da leitura e compreensão da página 51:

Cabe à escola empenhar-se na formação moral de seus alunos. Por isso, apresenta-se uma proposta diametralmente diferente das antigas aulas de Moral e Cívica e explica-se o porquê. [...] Mesmo com limitações, a escola participa da formação moral de seus alunos. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos

livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante. Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. Isso significa que essas questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões. Daí a proposta de que se inclua o tema Ética nas preocupações oficiais da educação.

A escola precisa incluir então, em todas as suas disciplinas e objetivos educacionais, trabalhos e projetos, que busquem a formação moral dos seus educandos. Para isso, acreditamos na necessidade e na importância da escola constituir-se enquanto um espaço cooperativo, para a formação de sujeitos autônomos. La Taille (1992, p. 20), reforça a importância das relações de cooperação para o desenvolvimento moral autônomo:

Como o seu nome indica, a cooperação pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. Agora, não há mais assimetria, imposição, repetição, crença, etc. Há discussão, troca de ponto de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas. Vê-se que a cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. E é também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento.

Se refletirmos, a educação moral pressupõe e preconiza o desenvolvimento de um sujeito moralmente autônomo. Pais e mestres, inegavelmente, tem clara importância na transição da criança pelas três etapas do desenvolvimento moral, teorizadas por Jean Piaget. Trazemos ainda, as pesquisas e ideias do pesquisador e professor Josep Maria Puig sobre a educação moral, entendendo-a como um processo de construção da personalidade moral. As ideias de Puig complementam o postulado de Piaget, mas agregam novos sentidos a esta questão, como bem podemos perceber a partir da seguinte fala (PUIG, 1998a, p. 72):

A educação moral como desenvolvimento entende que o domínio progressivo de formas de pensamento moral é um valor desejável em si mesmo e, sem dúvida nenhuma, o seu principal objetivo. Isso deve ser assim à medida que nos aproxima de raciocínios mais equilibrados e amplos, isto é, raciocínios mais justos... No entanto, vale destacar sua capacidade de fundamentar uma ideia de autonomia baseada na reflexão, e não na escolha, assim como sua eficácia para fundamentar a educação moral além das crenças concretas. Esta é, portanto, uma proposta muito útil em sociedades abertas, plurais e democráticas... A educação moral como desenvolvimento não esclarece muito quando se trata de considerar problemas morais contextualizados e concretos; não consegue localizar corretamente as aquisições morais das gerações anteriores que parece lógico conservar e transmitir; tem dificuldade para acomodar elementos da personalidade moral tais como os sentimentos e as emoções ou, ainda, a necessidade de explicar a própria conduta moral.

Puig reforça o conceito de educação em diferentes épocas e que são pautadas em distintos valores e condutas do tempo e espaço a que se referem.

A escola, enquanto espaço socializador, precisa objetivar a construção da personalidade moral, enquanto um trabalho educativo. Desenvolver-se enquanto espaço de relações permeadas pela reciprocidade e pelo respeito mútuo entre seus sujeitos, dando a oportunidade para que seus componentes possam refletir sobre suas atitudes e comportamentos, pois estes tem o poder de interferir na vida do grupo. Entende-se como fundamental o papel do professor na orientação deste tipo de trabalho educativo, que pode realizar-se de maneira cooperativa ou coercitiva. Pois, segundo Piaget (1994, p.83):

A grande diferença entre coação e cooperação, ou entre respeito unilateral e o respeito mútuo, é que a primeira impõe crenças ou regras completamente feitas para serem adotadas em bloco, e a segunda apenas propõe um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral.

Vemos então, que sujeitos coagidos ou cooperativos, estão intimamente ligados ao tipo de respeito que reje as relações com as “autoridades” pais, professores, governantes, etc. A família, a escola e a sociedade são responsáveis pela formação moral e ética dos indivíduos. Quando se preconiza por relações e momentos, que se caracterizam pela discussão e compartilhamento de decisões moldam-se sujeitos capazes e moralmente autônomos. As relações pedagógicas, portanto, devem estar caracterizadas no papel do professor, enquanto autoridade na sala de aula, oportunizando um trabalho educativo orientado para o desenvolvimento da autonomia.

Pensar as situações de conflitos e as violências na escola, a partir desta perspectiva, nos faz acreditar que estes conflitos e violências precisam também, terem suas causas e soluções pensadas coletivamente e cooperativamente. Dar voz ao aluno é um trabalho que consiste em respeitar suas opiniões e sentimentos. Encaminhar a criança à reflexão e a tomada de novas ações, deve ser encarado e aceito como “conteúdo” da grade curricular de qualquer disciplina. Pois, formar sujeitos moralmente autônomos, requer, entre outros, que seja dada a criança a oportunidade de pensar em grupo os valores que permeiam e sustentam as relações. Corroborando, Quera (2005, p. 125), ressalta que: “Não se trata de buscar um momento determinado para potencializar a vivência dos valores na aula, mas sim de que cada situação que surge se transforme em fonte de pesquisa e estudo sobre conceitos e as atitudes que são necessários aprender”.

Vemos que a escola é um cenário de inúmeras vivências morais e assim, seu currículo deve ser pensado e planejado para desenvolver em seus alunos aspectos morais e valores

essenciais à formação humana e à vida em sociedade. Assim, a moralidade precisa ser inserida no espaço escolar como um tema transversal, a partir de conteúdos, projetos e atividades que despertem na criança uma prática reflexiva, contribuindo para a sua formação moral e social, juntamente com os demais conteúdos desenvolvidos em todas as disciplinas da grade curricular.

Para isso, é necessário que a escola e os professores, estejam atentos à realidade de seus alunos. Conhecer e procurar compreender o que compõem o meio em que vivem e quais sentimentos permeiam suas relações. Essa é uma importante condição para que se possa planejar aulas voltadas para o cotidiano do aluno, permitindo assim, desenvolver trabalhos focados na transmissão e compartilhamento de valores e atitudes essenciais para o desenvolvimento moral do educando. Uma excelente oportunidade para que professores discutam entre si, modos de inserir em suas práticas pedagógicas a educação moral, é a organização de espaços, como reuniões pedagógicas e assembleias, onde se possa refletir sobre os conflitos e a moralidade dentro dos espaços escolares. O diálogo entre professor e gestores, permite a construção de resoluções para situações conflitivas e violentas em sala de aula, principalmente, se essas discussões surgirem a partir de algum acontecimento importante do gênero. Assim, os professores e Direção terão a possibilidade de, em comunhão, pensar em soluções e medidas que sejam acatadas pelo grupo e aplicadas com coesão.

Os conflitos nos bancos escolares devem ser aproveitados na tentativa de se trabalhar para evitar o surgimento de outros conflitos posteriores e até mesmo de situações violentas. É então, uma clara oportunidade onde toda a equipe escolar tenha de procurar as causas e meios eficazes para sanar tais problemas. O trabalho em conjunto requer tomada de decisões, onde se possa pensar objetivamente em soluções pacíficas.

3 A RELAÇÃO PEDAGÓGICA E SEUS CONDICIONANTES: OS CONFLITOS, AS VIOLÊNCIAS E OS SENTIMENTOS

O presente capítulo versa sobre alguns condicionantes da relação pedagógica. Entre eles: os conflitos, as violências e os sentimentos.

O objetivo deste capítulo busca desafiar o leitor, principalmente os docentes, a pensarem sobre as relações que se estabelecem nos espaços escolares, sobre os possíveis sentimentos nascidos destas relações e também sobre as manifestações de violências e conflitos que destas relações podem surgir.

3.1 Relação Pedagógica

O termo relação pedagógica nasce do encontro das palavras relação e pedagogia. O termo *relação* tem sua origem no latim (*relatio, onis*), comportando inúmeras significações, como: narração, relato de inventos, conexão, ligação, contato, comércio, trato, frequência, conhecimento. (ESTRELA, 1994, p. 29).

A palavra pedagogo surgiu na Grécia Antiga. De acordo com Aranha (1994) a origem da palavra pedagogo vem do termo *paidagogós*, formada por outros dois termos, *paidós* e *agogé* que significam respectivamente “criança” e “que conduz”.

O velho pedagogo (*παιδαγωγός*) com sua lanterna conduzia a criança (*παιδός*) até a palestra (*παιαίστρα*) e exigia que ela realizasse as lições recomendadas. [...] Essa criança (*παιδός*) tinha a idade entre sete e quatorze anos e era sempre do sexo masculino. (WIKIPÉDIA, 2021b, n.p).

Estrela (1994, p 32.) nos traz que os conceitos e significações para relação pedagógica foram construídos historicamente nas civilizações. A autora define relação pedagógica como “o contato interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contatos”, inscrevendo-se sempre “num quadro complexo de relações mediatizadas pelo saber e pelas condições institucionais criadas para essa transmissão/apropriação do saber”. Corroborando com este conceito, Cordeiro (2011) entende que a relação pedagógica se estabelece tendo em vista uma finalidade determinada, ligada à

transmissão ou aquisição de conhecimento e que engloba, portanto, todo o conjunto de interações entre o professor, os alunos e o conhecimento.

Estrela (1994, p.32), escreve que:

Num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes diretos e indiretos do processo pedagógico: aluno-professor, professor-professor, professor-“staf”, aluno-funcionários, professores-pais. Num sentido restrito, abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno dentro de situações pedagógicas.

Partindo do conceito de que relação pedagógica é o contato interpessoal entre os participantes de situações pedagógicas, podemos afirmar que desta interação surgem inúmeras trocas e vivências. Podemos entender então, que a escola é um grande centro no qual a transmissão e troca de conhecimentos perpassa todo o cotidiano deste âmbito. Mas apesar das inúmeras possibilidades de experiências cognitivas que a escola pode oferecer aos alunos, precisamos lembrar que ela não é a única instância onde os alunos adquirem seus conhecimentos, pois é necessário considerar o importante papel da família e da sociedade como um todo sob esta perspectiva.

As relações estabelecidas entre professor-aluno precisam atentar para inúmeros fatores que condicionam a relação pedagógica e que determinam a qualidade desta interação. E, neste contexto, o professor precisa ser um sujeito observador e sensível a subjetividades, capaz de interpretar e significar sentimentos e atitudes presentes na convivência com seus alunos.

A escola tem papel fundamental na formação de crianças e jovens, pois a partir de suas propostas pedagógicas e planos de aula, pode contribuir de forma positiva e decisiva para uma sociedade futura constituída por cidadãos mais solidários e autônomos.

Como a escola tem significativo papel na formação moral de crianças e jovens, afirma-se que isso traz, para ela, alguns desafios. Nesses desafios inclui-se a família que delega à escola, muitas vezes, toda a responsabilidade na educação moral das crianças.

Outro desafio diz respeito ao tipo de cidadão que a escola quer formar. De acordo com Charlot (1979, p. 265), “educar a criança, sem saber o que se quer que ela se torne, é abandoná-la ao acaso das influências contraditórias, isto é, de fato, submetê-la às influências dominantes da classe dominante”. Isso reflete diretamente na relação pedagógica na qual o professor é também elemento essencial para o convívio respeitoso e para a educação em valores.

Na obra *“As Sete Competências Básicas para Educar em Valores”* (2010, p. 17), Puig e Garcia, trazem que: “é necessária uma educação integral, que enxergue as pessoas como

totalidades e trabalhe com elas de maneira global, ou seja, buscando o equilíbrio entre o ser e o saber”.

Para que essa intenção seja concretizada os autores apontam para a ideia de que uma educação em valores precisa necessariamente “ajudar os alunos a aprender a viver” (Puig e Garcia, 2010 p. 17). Destacam eles, que essa é tarefa e aprendizagem para cada pessoa. Para tanto elaboram uma questão: “o que ensinar para aprender a viver?” O foco central da resposta situa-se na ideia de que a tarefa educativa precisa contemplar “todas as facetas humanas”, contemplando as experiências dos indivíduos. Assim, temos: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a participar e aprender a habitar o mundo.

Aprender a ser deve ser focado no trabalho pedagógico, de maneira que oportunize ao aluno, vivências que lhe permitam reconhecer-se a si mesmo, através da autonomia e responsabilidade. É facilitar momentos em sala de aula que foquem no desenvolvimento da autonomia das crianças, através de experiências que promovam a autoconfiança e segurança de cada sujeito.

Aprender a conviver é uma tarefa educacional que deve visar na criança a compreensão de mundo, enquanto um espaço formado por inúmeros sujeitos, cada um com suas peculiaridades, limitações e potenciais. É preparar o aluno para convivência com as diferenças, aceitando-as e compreendendo-as em suas essências. A criança precisa então sentir-se parte de um grupo e ver sua importância reconhecida neste espaço. As relações pedagógicas devem oportunizar atividades e momentos que possibilitem o encontro e a comunhão de pensamentos. Precisa também ser espaço adequado para que os alunos possam reconhecer uns aos outros, aceitando-os em suas peculiaridades. Como vemos nas palavras de Puig e Garcia (2010, p. 49):

O reconhecimento do outro é fruto da atitude educativa de se dispor ao envolvimento com o projeto pessoal dos estudantes, o que não é possível se o professor não se comprometer a participar ativamente da tarefa formativa de cada um deles. Por isso, é necessária vontade de estabelecer vínculos afetivos que não se limitem às relações estritamente formais derivadas dos diferentes papéis institucionais. Uma atitude docente comprometida permite, no mínimo, três concretizações: o acolhimento, a compreensão e a confiança nas possibilidades do outro.

Aprender a participar deve ter um trabalho escolar dirigido na participação e na coletividade, onde a criança possa compreender a importância de normas e condutas, direitos e deveres para o desenvolvimento de espaços democráticos de convivência. Viver em democracia é um exercício que precisa ser estimulado desde a infância. Significa respeito e

aceitação, entre outros. Desta forma, o professor assume um papel de orientador neste processo, envolvendo seus alunos em trabalhos coletivos, onde irão participar com seus colegas, vivenciando as diferenças e opiniões de cada sujeito.

Complementando a citação acima, Puig e Garcia (2010, p.93), trazem:

Só se aprende a viver de forma democrática vivendo democraticamente. Esse é o mais poderoso argumento para defender a participação dos alunos na vida escolar. Os valores de igualdade, autonomia, liberdade, cooperação, solidariedade, participação e justiça, que costumam iluminar os ideários escolares, são aprendidos de fato à medida que os alunos têm a oportunidade de percebê-los na organização do trabalho e na convivência dentro da instituição. Participar da vida escolar, junto com os iguais e tendo a colaboração dos adultos, é uma experiência de educação moral insubstituível, pois permite que os sujeitos se comprometam e assumam responsabilidades na dinâmica coletiva.

O educador, em seu planejamento, deve então, primar por atividades que acolham a todos, enfocando num trabalho grupal que possibilite a participação de toda a turma, onde cada criança possa interagir, apresentando suas possibilidades e onde também, as suas fraquezas possam ser compartilhadas e aceitas. Essa postura do professor auxilia a criança a compreender-se, manifestando seus sentimentos, emoções e angústias em relação a si próprio, aos outros e ao mundo que o cerca.

Complementamos com as palavras de Puig e Garcia (2010, p. 52):

A identidade pessoal só pode ser construída com base na relação que cada sujeito mantém com os demais. O eu não se desenvolve fechando-se em si mesmo, e sim estabelecendo interações com os iguais, que o ajudam a gerar uma forma de vida e uma trajetória. Assim, as relações interpessoais são imprescindíveis para o crescimento humano e moral de qualquer um.

Assim, podemos enfatizar, que a comunicação nas relações interpessoais é indispensável para que haja, de fato, interação entre os sujeitos. Ter a oportunidade de falar e aprender a ouvir o seu semelhante, também se constitui em uma atividade educativa. Manifestar sentimentos e opiniões e aprender a ouvir o outro são um importante exercício de aceitação de si e acolhimento do outro. Assim, o diálogo deve ser facilitado dentro da sala de aula, como um instrumento na perspectiva da educação moral.

Assim, vemos na fala de Puig e Garcia (2010, p. 68):

A regulação da convivência escolar, o sentimento de fazer parte de um grupo, os projetos de trabalho, o sistema de relações na escola e, definitivamente, a vida na sala de aula encontram no diálogo o instrumento básico para se constituírem. Aí

reside a importância de reinventar a aula como espaço para o diálogo e como lugar para tornar comunitário tudo que acontece e tudo que se quer empreender.

Da convivência entre os participantes de uma relação pedagógica, podem surgir situações de conflitos, indisposições e posicionamentos contraditórios. O diálogo, proposto pelo educador, vem então, como uma prática que facilita no debate de um tema ou questão. É uma excelente oportunidade para que todos falem, opinem e materializem seus sentimentos sobre um determinado assunto. Promover rodas de conversas, sempre que possível e necessário, é uma atitude que promove a convivência e ensina às crianças o sentido da democracia.

De acordo com Puig e Garcia (2010, p. 68):

Colocar o diálogo no centro da vida coletiva requer, por parte dos professores, uma disposição coerente com o espírito democrático que está implícito nele e, por outro lado, a implantação de uma série de práticas que favoreçam o debate e o confronto de opiniões. Facilitar o diálogo quer dizer, no mínimo, incentivá-lo como método e finalidade moral.

O diálogo nas práticas educativas é um elemento essencial para a formação de sujeitos autônomos. Permite que os indivíduos possam manifestar-se perante seu grupo, imprimindo nestas relações traços de sua personalidade. Quando dialogamos, expomos nossas dúvidas e certezas, nossas opiniões e pensamentos. Contribuímos, através de nossos posicionamentos, com tomadas de decisões coletivas, por exemplo. Aprendemos a respeitar a opinião do outro e aprendemos também, a defender o nosso ponto de vista. O professor então deve orientar esse processo, organizando e oportunizando que todos tenham voz em sua sala de aula.

Para Puig e Garcia (2010, p. 73):

Tem um comportamento autônomo aquele sujeito que, diante de um problema moral, se guia por critérios de consciência escolhidos livremente, resultantes de processos de diálogo e reflexão interna. Dialogar respeitando o ponto de vista dos interlocutores, contribuindo com as próprias reflexões e se comprometendo na busca de soluções que possam ser aceitas por todos os envolvidos se transforma em um procedimento moral “universal”, respeitoso para a com a consciência autônoma de cada indivíduo.

Vemos então, que além do espaço para o diálogo, a criança na escola, precisa também ser estimulada a refletir sobre suas atitudes e o que elas significam para si e para o restante do grupo. O educador tem o papel de instigar essa prática, fazendo com que o aluno possa compreender as consequências de seus atos e palavras e no que isso acarreta em suas relações interpessoais.

Já aprender a habitar o mundo deve ser uma tarefa educacional que vislumbre em cada criança, o sentimento de responsabilidade e comprometimento com o futuro das pessoas e de nosso planeta. É necessário que a criança seja instigada a refletir sobre suas atitudes e posturas frente ao meio ambiente, por exemplo. Sentindo-se como parte integrante deste sistema, a criança irá melhor compreender sua importância para a preservação do lugar em que vive. A escola então se torna assim, um importante espaço de conscientização destes valores para com nossos semelhantes e nosso meio de convívio.

3.2 Os Conflitos, as Violências e os Sentimentos na Relação Pedagógica

A seguir apresentaremos alguns conceitos sobre conflitos, violências e os sentimentos na relação pedagógica. Conceitos estes, que entendemos de grande importância para o presente estudo.

3.2.1 Os Conflitos

O conflito é um conceito bastante amplo, e abarca inúmeras definições. Em Chrispino (2007, p. 15) o conflito é definido como “toda a opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento”. Essa condição pressupõe a dificuldade de diálogo que pode se estabelecer nas relações interpessoais, por exemplo, gerando fenômenos tanto na sociedade quanto na vida escolar, como o bullying e outras violências.

Por sua vez, Vinyamata (2005, p. 13), entende que “a desorientação, a dissociação entre a percepção que temos de nós mesmos e do meio ao nosso redor, gera mal-estar e, conseqüentemente, conflito.” Como já foi mencionado anteriormente, a falta de diálogo e/ou a ausência de comunicação entre os indivíduos de um mesmo grupo, pode, entre outros, constituir-se como fator gerador de momentos conflituosos entre as pessoas. Segundo Vinyamata (2005) esses fatores seriam: falta de liberdade, injustiça social, sistemas sociais violentos e muito competitivos, desorganização e situações de desastre e de crise aguda.

O conflito, segundo Chrispino (2007, p. 17), “é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga. Ainda no esforço de entendimento do conceito, podemos dizer que o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações”. Vemos então, que o conflito é parte constituinte de todas as relações e que pode ser definido também em positivo e negativo, de acordo com a maneira como for identificado e resolvido. Para este mesmo autor, o mito de que conflito é algo ruim, está desaparecendo. Os conflitos começam a ser percebidos como situações naturais e comuns na família, na vida em sociedade, nas escolas, nos organismos políticos e Estados.

Este autor ainda nos traz a importância da presença dos conflitos nas relações interpessoais: regula as relações sociais; ensina a colocar-se no lugar e papel do outro; reconhecer as diferenças; aceitar a existência de posições e opiniões diferentes.

Zampa (2005 apud CHRISPINO 2007, p. 21) apresenta uma classificação para os conflitos escolares, sendo estes:

Entre docentes, por: falta de comunicação; interesses pessoais; questões de poder; conflitos anteriores; valores diferentes; busca de “pontuação” (posição de destaque); conceito anual entre docentes; não indicação para cargos de ascensão hierárquica e divergência em posições políticas.

Entre alunos e docentes, por: não entender o que explicam; notas arbitrárias; divergência sobre o critério de avaliação; avaliação inadequada (na visão do aluno); discriminação; falta de material didático; não serem ouvidos (tanto alunos quanto docentes); desinteresse pela matéria de estudo.

Entre alunos, por: mal entendidos; brigas; rivalidade entre grupos; discriminação; *bullying*; uso de espaços e bens; namoros; assédio sexual; perda ou dano de bens escolares; eleições (de variadas espécies); viagens e festas.

Entre pais, docentes e gestores, por: agressões ocorridas entre alunos e entre os professores; perda de material de trabalho; associação de pais e amigos; cantina escolar ou similar; falta ao serviço pelos professores; falta de assistência pedagógica pelos professores; critérios de avaliação, aprovação e reprovação; uso de uniforme escolar; não atendimento a requisitos “burocráticos” e administrativos da gestão.

Através dessa classificação, podemos concluir que a escola é cenário de inúmeras relações. Na prática, isto pode ser facilmente percebido, quando observamos seus espaços e as pessoas que ali convivem. Espaços estes como: as salas de aulas, a sala de informática, as

crianças no recreio, o período da aula de Educação Física na quadra ou no ginásio, apresentações artísticas no auditório, sala da Direção, etc.

Nestes espaços, também é fácil percebemos a presença de conflitos entre as crianças e através de uma análise - nem tão profunda - podemos constatar quais são os comportamentos das crianças frente aos conflitos ali surgidos: resolvem entre si (utilizando-se de atitudes agressivas ou não), pedem auxílio para a professora para a resolução do conflito ou ignoram, afastando-se, então da situação.

Os conflitos que acontecem nas escolas precisam ser observados, procurando reconhecer suas causas e origens. De acordo com Vinyamata (2005, p. 14), “os indicadores de conflitos devem ser buscados na fórmula que resume seu surgimento, sua causa, sua evolução e seu desenvolvimento”. É preciso haver esse entendimento, por parte de professores e equipe diretiva, para que possam juntos, trabalhar na resolução do conflito, impedindo que se torne em violências.

Trabalhar os conflitos nas escolas, através da mediação, é uma proposta que procura desenvolver reflexões sobre as causas do problema, a partir da compreensão de que tais conflitos têm suas causas ancoradas nas interações sociais entre as crianças nos mais variados espaços escolares. Nesses espaços, as relações interpessoais são desenvolvidas através de sujeitos que possuem opiniões, gostos e posicionamentos diferentes uns dos outros.

Desta forma, o professor tem papel de mediador na resolução dos conflitos que surgem em sua sala de aula e com sua turma de alunos. Sua importância consiste em criar meios para a resolução, através do diálogo e da escuta de toda a parte envolvida, de propor atividades que desenvolva o espírito cooperativo da turma. Para que um conflito seja solucionado, torna-se necessário que todos tenham voz e que o professor, de maneira organizada, oportunize que cada criança demonstre/verbalize seus sentimentos. Pois, de acordo com Sastre e Moreno (2005, p. 69):

Os conflitos interpessoais estão sempre acompanhados de uma carga emocional que, às vezes, constitui a causa principal do conflito. Por tal razão toda a aprendizagem de resolução de conflitos deve estar acompanhada de uma aprendizagem emocional, que ajude a conhecer o próprio funcionamento emocional – quais emoções nos afetam, de que maneira o fazem e como reagimos diante delas – e o funcionamento mais frequente nas demais pessoas.

O papel do professor não é o de resolver o conflito sozinho, ele mediará a solução, facilitará o processo, encaminhará as questões para discussão e escolha de soluções aceitáveis

pelas partes envolvidas. Ainda de acordo com Sastre e Moreno (2005, p. 72), o professor como mediador tem de propor aos alunos saídas para resolver a questão:

Uma vez analisado o conflito e expostas claramente suas causas, seu desenvolvimento e suas consequências, pede-se aos alunos que imaginem possíveis soluções, levando em conta que as melhores soluções são aquelas que evitam que o conflito volte a se repetir, e para isso deve incidir, sempre que seja possível, nas causas que o ocasionaram.

O educador precisa estar atento, no momento de sua intervenção diante do conflito, para não apresentar atitudes parciais frente às partes envolvidas. A mediação do conflito deve ocorrer através de uma postura equilibrada, onde o professor possa orientar os envolvidos a buscarem as causas de tal situação, sem tomar partido por um ou por outro.

Podemos afirmar que o diálogo é componente essencial no processo de resolução de conflitos, é uma ferramenta que deve ser utilizada, primeiramente pelo professor/mediador, deixando os alunos livres para falarem, exporem suas próprias versões, sentimentos e opiniões sobre os fatos que permeiam o conflito surgido. Este movimento de falar pressupõe outro movimento – de extrema significância para o sucesso das relações interpessoais – que é o de ouvir. Ouvir o outro e compreendê-lo através de suas palavras. Para Dani (2010a, p. 381):

Identificar e compreender as causas da existência dos conflitos, problematizar essas situações entre os alunos quando ocorrem violências físicas e psicológicas são atitudes necessárias a qualquer professor. Essas atitudes favorecem a construção de um ambiente de diálogo, no qual as crianças são convidadas a expressar seus pontos de vista, ao mesmo tempo em que conhecem as razões de seus pares. Nesse sentido, as experiências de trocas entre as crianças contribuem para a conquista da autonomia e para a aprendizagem de capacidades como empatia, a reciprocidade e a sensibilidade moral.

O diálogo então é um elemento-chave no processo de mediação de conflitos. O educador deve estar atento a isso, procurando envolver seus alunos, estimulando-os a falar sobre seus sentimentos e a ouvir o que o outro tem a dizer. Quando ouvimos nosso semelhante e refletimos sobre suas palavras, temos a oportunidade de nos colocarmos em seu lugar, de imaginarmos o que sente.

Pensar os conflitos na escola deve ser um exercício constante da equipe diretiva e dos professores, partindo do movimento “observar, ouvir e falar”, em que todos os sujeitos possuem a oportunidade de expressar seus sentimentos e posições, reconhecendo e reconhecendo-se no outro. A grande vitória está em afastar dos espaços escolares, atitudes

violentas, quando se nega e exclui a existência e importância do outro no contexto ao qual estamos inseridos. De acordo com Vinyamata (2005, p. 22):

Solucionar conflitos não é algo que possa ser feito de maneira teórica, abstrata. É algo que exige nossa atenção e capacidade de ação, de concretizar iniciativas que contribuam para isso. Em geral, poderíamos dizer que se trata de aprender a viver. Recuperar a serenidade, planejar uma vida satisfatória de maneira integral, vencer dificuldades, superar crises, conviver. Tudo isso significa educar para a vida, uma vida na qual podem surgir dificuldades para nós mesmos, para os demais, para o meio.

Como vimos na citação acima, o autor nos traz que solucionar conflitos é educar para a vida. Quando a escola, professores e o planejamento das atividades contemplam situações que visem mediar conflitos a partir do diálogo, do entendimento e da oportunidade real de expressar sentimentos e opiniões, está se educando para a vida em sociedade. Permite aos alunos falar e ouvir, colocar-se no lugar do outro e refletir sobre os sentimentos alheios. É um exercício de cidadania, importantíssimo para a constituição moral e ética dos indivíduos. Entender-se parte de um núcleo, porém compreendendo especialmente que, esse núcleo também é composto por outros sujeitos e para que haja uma convivência harmoniosa e respeitosa, é preciso acima de tudo aceitar as diferenças de cada um.

As relações interpessoais que acontecem nos bancos escolares constituem-se em oportunidades ímpares de se compreender o outro em suas capacidades e dificuldades. Desta forma, as relações escolares precisam atentar para essa realidade, a fim de evitar os conflitos que surgem destas diferenças entre seus sujeitos.

A comunicação entre os sujeitos envolvidos em conflitos é fundamental para a resolução dos mesmos. Ao mediar estes momentos, o professor precisa sincronizar os alunos, através da fala e escuta. Assim, ao falar e ao ouvir o outro, surge a possibilidade de reflexão e de transformação de comportamentos. Como vemos em Vinyamata (2005, p. 28):

Aprender a viver em paz é, basicamente, um exercício de transformação, de mudança, uma mudança significativa na percepção do “outro”, da vida em sua integralidade, de valores, de transformação ética, de cultura da vida cotidiana, de relação consigo mesmo. São mudanças que ocorrem em profundidade, nas convicções, nas emoções, nos sentimentos, nas maneiras de sentir, de viver, nas atitudes, nos objetivos.

Assim, podemos constatar que as atividades escolares para a resolução e mediação de conflitos precisam estar centradas na mudança de atitudes. Os alunos devem a partir de então, apresentar posturas calcadas na transformação de suas emoções e sentimentos. É preciso

educar para viver em paz, como nos traz Vinyamata em seus escritos. Viver em comunidade é um aprendizado diário e constante e, desta forma, a escola precisa se constituir também, enquanto espaço para o exercício dessas convivências.

3.2.2 As Violências

Assim como os conflitos que podem ser encontrados nas relações entre os indivíduos, a violência tem se mostrado fortemente presente na atualidade. Diferentemente do conflito, a violência não apresenta características positivas. Ao contrário, apresenta apenas faces negativas. Todavia não podemos confundir conflito com violência, pois segundo Vinyamata (2005), o conflito sugere incompatibilidade de objetivos entre dois sujeitos, enquanto que a violência é quando, um desses sujeitos faz uso da força para solucionar o conflito instaurado.

Podemos conceituar violência de várias formas e sob vários prismas. O Dicionário Aurélio (p. 1463) nos traz o seguinte conceito para violência: “qualidade de violento. Ato violento. Ato de violentar. Constrangimento físico ou moral; uso da força, coação”. Já a Organização Mundial de Saúde (2002) apresenta a seguinte definição: “o uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação”.

Segundo Morais (1995, p.74): “a violência sempre deriva de um momento (na melhor das hipóteses) ou de um estado (na hipótese mais dramática) em que é impossível enxergar-se o semelhante em Tu”. Com estas palavras, também podemos entender a violência como o momento em que agimos sem considerar o outro nas suas diferenças. Ou seja, são aqueles momentos em que não conseguimos nos colocar no lugar do outro e, portanto, não temos a noção de seus sentimentos.

Marilena Chauí, (1998, p.41) conceitua o termo violência a partir das seguintes definições:

[...] tudo que abrange a força para ir contra a natureza de algum ser (desnaturar); todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (coagir, constranger, torturar, brutalizar); todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (violar); todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; conseqüentemente, violência é um ato de

brutalidade, sevícia e abuso físico e /ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror.

A violência consagrou-se como tema discutido por estudiosos das áreas sociais e também dos meios educacionais. Pesquisas recentes revelam o crescente aumento da violência e este fato motiva investigações e questionamentos sobre suas causas e origens. Outras pesquisas tentam responder e compreender os significados destas violências.

Essas ocorrem, através de várias manifestações. Violências físicas e verbais contra crianças, idosos, mulheres e homoafetivos. Violência urbana que aflige as grandes e pequenas cidades em decorrência de assaltos, “arrastões”, sequestros, homicídios, exploração infantil, gerando um clima de insatisfação e medo entre os cidadãos.

A manifestação da violência pode ser percebida nos mais variados espaços, como acentua a fala da autora Loureiro (1999, p. 54):

Violência, em nossos dias, sai da sombra, ou é a própria sombra que aflora, emerge do individual e do social, sem deixar de ser sombra e passa a ser um fenômeno real, visível em seus estardalços ou subliminar, subjacente às regras, normas, etc.; está em todo o lugar, invadiu, ou explodiu nos lares, bares, hospitais, igrejas, etc; e as escolas, a ela, não ficaram imunes.

Podemos classificar as violências, basicamente, em dois tipos: físicas e psicológicas. A violência física, segundo o Ministério da Saúde (2001) pode ser assim definida: “ocorre quando alguém causa ou tenta causar dano, por meio de força física, de algum tipo de arma ou instrumento que pode causar lesões internas: (hemorragias, fraturas), externas (cortes, hematomas, feridas)”. A violência psicológica recebe este conceito: “é toda ação ou omissão que causa ou visa causar dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa. Inclui: ameaças, humilhações, chantagens, cobranças de comportamento, discriminação, exploração, crítica pelo desempenho sexual, não deixar a pessoa sair de casa, provocando o isolamento de amigos e familiares, ou impedir que ela utilize o seu próprio dinheiro. Dentre as modalidades de violência, é a mais difícil de ser identificada. Apesar de ser bastante frequente, ela pode levar a pessoa a se sentir desvalorizada, sofrer de ansiedade e adoecer com facilidade, situações que se arrastam durante muito tempo e, se agravadas, podem levar a pessoa a provocar suicídio”.

Poderíamos citar, segundo o Ministério da Saúde, ainda outros dois tipos de violências. Que são: “a violência sexual é toda a ação na qual uma pessoa, em situação de poder, obriga uma outra à realização de práticas sexuais contra a vontade, por meio da força

física, da influência psicológica (intimidação, aliciamento, sedução), ou do uso de armas ou drogas.” “Negligência é a omissão de responsabilidade, de um ou mais membros da família, em relação a outro, sobretudo, com aqueles que precisam de ajuda por questões de idade ou alguma condição específica, permanente ou temporária”.

Faleiros (2008, p. 33) nos traz ainda outros dois tipos de violências:

- Violência institucional: pode ser de ordem física, psicológica e/ou sexual. Caracteriza-se por estar associada às condições específicas dos locais onde ocorre, como instituições de saúde, escolas, abrigos. Há um predomínio de carência de pessoal e de material para a realização dos trabalhos. Nas escolas, a violência institucional configura-se com a falta de professores, de material e espaço adequado, falta de merenda, entre outros. Podemos citar aqui, um exemplo bastante comum que compromete as aulas de Educação Física, que é a falta de materiais esportivos (bolas, cordas, bambolês) e de espaço físico adequado (quadra, ginásio);
- Violência Simbólica: constitui-se no estabelecimento de regras, crenças e valores que “obrigam o outro a consentir”, pela obediência, dominação ou servidão.

A escola, enquanto importante instituição social, também não escapou da violência. A violência adentrou seus muros, instalando-se e manifestando-se sob muitas formas. No entanto, de acordo com Charlot (2002, p.434) torna-se necessário fazer distinção entre os seguintes termos: violência *na* escola, violência *à* escola e a violência *da* escola. Para o autor, a violência na escola deve ser entendida apenas como as violências que são produzidas dentro do espaço-escola, mas que poderiam ocorrer, certamente, em outros espaços como o parque, a praça, nas residências.

Já a violência *à* escola está relacionada diretamente ao espaço escolar e se caracterizam pelas violências que acontecem neste espaço, decorrentes de suas atividades e natureza como as agressões físicas, verbais e psicológicas entre, por exemplo, aluno-aluno e professor-aluno.

Segundo o autor a violência *da* escola é simbólica e institucional e se refere as violências que os jovens suportam por parte do sistema educacional, como avaliação, palavras e gestos desdenhosos dos professores.

Corroborando com as palavras de Charlot (2002), a autora Loureiro (1999, p. 55) nos traz outras compreensões sobre as origens das violências no âmbito escolar. Vejamos:

O que fica patente é que a violência não surge só de fora, nem só de dentro da escola, do estabelecimento de ensino-aprendizagem, da comunidade de aprendizagem, mas também da organização do sistema educacional, do anacronismo de suas ações, da incapacidade atual de propor estruturas para formar para este mundo, para esta era, e de ver o erro, a falha com outros olhos. Isto, já em si mesmo, é um fato violento, uma violência contra o indivíduo e contra a sociedade.

Destacamos também, outro tipo de violência - psicológica e física - intensamente comentado na mídia e discutido entre estudiosos e pesquisadores tanto da área social quanto da área educacional, o *Bullying*. Ele se caracteriza por ser um problema de ordem mundial, que está presente tanto em escolas públicas quanto em escolas da rede privada. Esse fenômeno tem preocupado a sociedade, tamanha sua incidência nas escolas e até mesmo nas redes sociais de comunicação, o *Cyberbullying*.

São, em sua maioria, atitudes agressivas, executadas contra uma mesma pessoa, e com uma frequência intensa, causando sentimentos de medo, insegurança e ansiedade. As vítimas do *Bullying*, geralmente, são mais fracas psicológica e fisicamente do que o agressor.

De acordo com Fante (2005, p. 28):

Por definição universal, *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying*.

O conceito adotado por Tognetta e Vinha (2008, p.203) nos traz que: “o bullying é uma manifestação agressiva definida a partir de três características básicas que são: ações agressivas repetitivas, desequilíbrio de poder e presença de vítima indefesa atacada por um ou mais indivíduos que desejam exercer poder e domínio sobre outras pessoas que assistem à agressão”.

3.2.3 Discutindo o Papel da Escola e do Professor Frente às Violências

Neste momento voltamos a enfatizar os significados das violências escolares e propomos uma discussão sobre o papel da escola e dos professores frente às manifestações de violências no campo educacional.

Entendemos, primeiramente, que assumir a existência dos conflitos e violências nas relações interpessoais dentro dos muros que cercam a escola, configura-se como procedimento vital para o seu funcionamento. Dessa forma, fingir ou negar essa realidade dificulta que a escola exerça sua função social de preparar os futuros cidadãos.

As escolas e seus professores podem posicionar-se de duas formas frente a esse quadro: admitir a existência de conflitos e violências, aproveitando a oportunidade e assim, trabalhar e transformar essa realidade; ou então, calar-se e omitir-se, enfrentando a cada dia o porvir de novas manifestações violentas.

Em pesquisa realizada por Dani (2010a), com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode-se constatar, através das entrevistas, que algumas admitiram a não existência de conflitos em sua turma e outras professoras confessaram-se preocupadas com os conflitos, no entanto, se mostraram despreparadas para lidar com estas situações. Sastre e Moreno (2002, p. 19) reforçam este quadro ao afirmarem que: “nossa formação nos tornou mais hábeis para lidar com o mundo físico do que com o social; aprendemos mais coisas do mundo exterior que da nossa própria intimidade, conhecemos mais os objetos do que as pessoas do nosso convívio”.

O papel da escola e dos professores, muitas vezes, fica resumido à transmissão de conhecimentos, com características basicamente conteudistas. Para Sastre e Moreno (2005, p. 67):

Formam-se os alunos em tudo aquilo que se pensa que prepara o público, mas não se considera competência do sistema educacional prepará-los para o privado; pretende-se prepará-los para que tenham uma boa formação cognitiva, mas não se faz nada para que tenham, também, uma boa formação emocional.

Quando o professor se exime de sua responsabilidade, automaticamente, configura-se um quadro de uma nova violência, a chamada violência da omissão.

Passa a chamar-nos a atenção um tipo de violência que, em campo educacional, tem passado um tanto despercebido: a violência das omissões. Afinal, o professor é habilitado, admitido pela escola, autorizado pelos pais e responsáveis para intervir em vidas; de tal modo que não cabe ao mestre negar-se a fazer o que precisa fazer. E aqui não me refiro apenas a negligências e preguiças; focalizo também certas posturas do professor derivadas de curiosos modos de pensar que defendem uma liberdade que não é referenciada nem à faixa etária nem ao caráter relativos das liberações humanas quando em confronto com conquistas que exigem disciplina – como é o caso do crescimento cultural (MORAIS, 1995, p.47)

A ocorrência das violências e suas consequências tornou-se um desafio para professores e gestores de escola. Buscar as suas causas pressupõem a compreensão de que as violências têm suas origens advindas do panorama social mundial que reflete em fome, miséria, desemprego, marginalização e exclusão. No entanto, também podem ter suas origens explicadas através das relações interpessoais na escola.

Como vimos anteriormente, o professor deverá atuar enquanto sujeito mediador em situações de conflitos. Mas o despreparo e o desconhecimento, por vezes, levam o educador a agir com extremo autoritarismo, em uma tentativa frustrada de solucionar o problema, gerando um novo processo de violência, como vemos nas palavras de Moraes (1995, p. 57):

Os autoritarismos estão na raiz de toda a violência que venha a ocorrer em campo educacional. E muitas são as formas que o autoritarismo pode assumir, indo desde manifestações grosseiras e explícitas até expressões bastante dissimuladoras. De qualquer forma, os autoritarismos se caracterizarão sempre por uma fundamental indisposição ao diálogo.

O autoritarismo não leva a solução de conflitos e violências, atitudes do professor como castigos e sanções, apenas punem, “calando” temporariamente, sentimentos de revolta, incompreensão e insegurança. Não ensinam e não contribuem para o desenvolvimento de sujeito autônomo, seguro e crítico. O professor deveria usar de sua autoridade, que de acordo com Moraes (1995), “é inerente à sua função”, para propor o diálogo e a discussão. Utilizando deste seu “poder”, o professor estaria cumprindo sua responsabilidade social, “de auxiliar o educando a melhorar-se, imprimindo melhores perspectivas à sociedade”. Pois, a autoridade do professor, não provém de um “cargo de chefia”, mas sim, segundo o autor de uma “coliderança”.

A disciplina de Educação Física, principalmente nos anos iniciais, pode assumir um caráter de importante meio de se trabalhar com os educandos, valores e princípios éticos e de moralidade. Sob a perspectiva de um projeto interdisciplinar para banir a violência das escolas, destacamos, através das palavras de Dias (1996, p. 27), o papel da Educação Física e sua importância para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos:

[...] a educação física tem um valor em si mesma e faz parte de uma prática coletiva que pode facilitar mudanças de atitudes e/ou comportamento. Neste caso, além da prática, o indivíduo passa a ter uma consciência corporal que vai lhe proporcionar, através da socialização, intercalada de momentos de reflexão. Deste modo, o conhecimento do corpo, aliado a uma experiência multissensorial e psicomotora, produz aspectos de valia em relação ao indivíduo e à conduta, enriquecendo, ao mesmo tempo, o seu comportamento social.

O educador, de acordo com Moraes (1995, p. 76), é um agente com grandes responsabilidades na “construção dialógica do ser humano”. Trazendo para o campo da Educação Física, encontramos na fala de Dias (1996, p. 67), palavras que reforçam o papel do professor perante a formação social e moral de seus alunos:

O professor deve ser, antes de tudo, um facilitador. Ser facilitador significa intervir na organização das estruturas ambientais e na orientação de certas atividades; significa ainda, criar uma situação social na qual o aluno passa se integrar e perceber por si mesmo o limite de sua ação. O professor deve ser responsável pelo direcionamento de uma aprendizagem social mais dirigida aos valores humanos e sociais do que aos conhecimentos técnicos; as atividades de educação física irão, deste modo, atuar no comportamento do aluno, nas suas atitudes e até mesmo na sua personalidade. Deve ser um veiculador de valores, vinculando a forma de ensino e a socialização do indivíduo ou da criança por meio da internalização de valores e de normas prevalecentes da sociedade a qual pertence.

As reflexões que aqui tecemos foram com o intuito de desafiar questões tão pertinentes à escola, pois permeiam as relações interpessoais que a constitui. Fazer pensar qual o papel social da escola e do professor é uma tarefa de todos nós, pesquisadores do assunto.

3.2.4 Pesquisas Relacionadas

Muitas pesquisas têm sido realizadas atualmente sobre violências escolares. Neste momento do texto apresento algumas pesquisas relevantes sobre o tema com o intuito de apresentar ao leitor dados atuais, alertando para essa realidade presente nas escolas e suas imbricações nas relações que ocorrem nestes espaços. Destaco nas pesquisas, seus objetivos, métodos e alguns resultados.

“Eu também quero falar: um estudo sobre infância, violência e educação” (Universidade Federal do Rio Grande, 2000), foi o título da dissertação de mestrado apresentada por Márcia Rosa da Costa. O objetivo do trabalho foi observar o fenômeno da violência na escola e na comunidade escolar, através da escuta da fala de crianças com idades a partir dos oito anos, de uma escola da periferia de Porto Alegre/RS. A pesquisadora partiu dos pensamentos e vivências das crianças acerca do tema, dando voz aos seus sentimentos. Entre tantos resultados apontados pelo estudo, destacamos aqui, um que em especial nos chamou a atenção. Segundo as crianças entrevistadas, o período do recreio escolar caracteriza-se como o momento em que mais ocorrem fatos desagradáveis, pois na escola

pesquisada não há nenhum professor que os acompanhe. As crianças contribuíram afirmando que se houvesse a presença de adultos durante o recreio, não haveria tantos problemas neste espaço.

Luana Cristine Franzini da Silva, através de sua dissertação de mestrado, intitulada *“Intervenções em Situações de Conflitos Interpessoais nas Aulas de Educação Física”*, 2009, da Universidade Estadual de Londrina, discute a instituição escolar enquanto espaço de formação moral, tendo 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, a pesquisadora realizou uma pesquisa de campo, com professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil e nos 1º a 4º anos do Ensino Fundamental, das escolas públicas de Londrina/PR. Entre os resultados obtidos no estudo, destaco o seguinte: a maneira como o professor planejava sua aula, mais intensa ou mais “solta”, segundo a pesquisa, interferia na presença de conflitos durante as aulas. Segundo da Silva (2009, p.127): *“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 frequentes”*.

Já a dissertação de Márcia Simone da Silva Bordin, da Universidade Federal de Santa Maria, 2012, denominada *“A Relação Pedagógica e o Enfrentamento dos Conflitos e das Violências na Escola”*, teve como objetivo investigar se a forma como os condicionantes da relação pedagógica, em sala de aula, favorecem ou não o enfrentamento das violências. Para tanto, a pesquisadora realizou um estudo de caso, com uma professora de Educação Física e com os alunos de três turmas de 5º ano de uma Escola Municipal do Ensino Fundamental, na cidade de Santa Maria/RS, utilizando-se de questionários, entrevista semi-estruturada e observação direta das aulas, como instrumentos de pesquisa.

A autora (Bordin, 2012, p.110) nos traz o seguinte resultado do seu estudo: *“A forma como a professora entende e como trata os conflitos e as violências, de certa forma, está favorecendo o enfrentamento destes na escola, pois enfatiza e trabalha muito as relações interpessoais e os valores morais com as turmas. No entanto, poderiam ser criados mais espaços para serem trabalhados os sentimentos dos alunos”*. Com este achado da pesquisa,

podemos perceber a importância de se desenvolver e oportunizar atividades, tanto nas aulas de Educação Física, quanto em outras disciplinas curriculares, que enfatizem no seu contexto, os sentimentos e opiniões dos alunos. Trabalhar essa questão em sala de aula oportuniza que os alunos se sintam livres para se expressarem, dizendo o que sentem, cada vez que ocorrer uma situação de conflito ou violência escolar. A resolução de conflitos e violências está imbricada em ouvir as partes envolvidas, entendendo suas posições e opiniões sobre o fato ocorrido. O professor servirá como um facilitador neste momento, buscando que as partes envolvidas interajam, expressando seus sentimentos. Mediará, a partir de então, com o grupo, uma forma de resolver tal situação.

As pesquisadoras Rosa Maria de Almeida Macedo e Maria do Carmo Alves Bomfim, professoras da Universidade Federal do Piauí, apresentam um estudo, que foi realizado entre 2006 e 2007, em oito escolas públicas do estado Maranhense, envolvendo 446 alunos do ensino fundamental e médio e 120 professores. A esses sujeitos da pesquisa, foram aplicados questionários com o objetivo de investigar a existência de violências no ambiente escolar, suas formas de manifestação e a percepção de professores e alunos frente a este fato. As estudiosas afirmam no texto, que a violência na escola não pode ser considerada um fenômeno atual e que vem crescendo gradativamente com o passar do tempo. Os resultados da pesquisa apontam para a formação de gangues e tráfico de drogas, como vemos nas palavras das autoras Macedo e Bomfim (2009, p. 612): *“Em relação às gangues que afirmam existir, os alunos e professores, dizem tratar-se de grupos formados por jovens, que apresentam atitudes agressivas e racistas e geralmente andam armados. Segundo os estudantes, as gangues têm envolvimento com o tráfico e venda de drogas e alguns membros são alunos da escola, o que facilita a venda e o consumo no espaço escolar”*.

A formação de gangues e o tráfico de drogas são manifestações sociais violentas que já adentraram os muros da escola, como aponta os resultados do presente estudo, sendo que muitos dos alunos sujeitos da pesquisa relataram que já presenciaram alguns colegas usando drogas no banheiro da escola.

O artigo *“Indisciplina e Violência nas Escolas: algumas questões a considerar”*, ano de 2009, do autor, Joe Garcia, professor na Universidade Tuiuti do Paraná, traz uma análise sobre a indisciplina e violência e sua manifestação nas escolas, afetando as práticas pedagógicas, sendo fenômenos que devem ser pensados sob o olhar da gestão escolar. O autor discute a importante questão:

Indisciplina e violência representam uma tensão de mudança que solicitam das escolas que aprendam a conjugar de um modo diferente o potencial dos atores, recursos e ambientes que ali se apresentam, e a desdobrar novas visões, estratégias e finalidades da própria Educação. Nesse sentido, poderíamos questionar, por exemplo, se nossas escolas estão comprometidas com uma cultura da paz. Estamos, em nossas escolas, cultivando as visões necessárias para enfrentar os principais desafios na nossa época? O currículo, afinal, está contextualizado e pode ser considerado significativo? Em sala de aula, estamos explorando as questões que atravessam sociedade contemporânea? (Garcia, 2009, p. 514)

Na fala descrita acima, segundo o estudioso, as situações de indisciplina e violência que ocorrem no interior de nossas escolas precisam suscitar mudanças na forma como são tratadas atualmente. Essa mudança passa pelo sistema de gestão escolar, que precisa adequar-se às novas realidades e contextos, preparando-se, coerentemente para trabalhar com essas questões sociais contemporâneas e que afetam, como demonstram muitos estudos, os espaços escolares na atualidade. É necessário que escola e educadores, discutam qual seu papel frente a estes desafios, preparando-se para reformas curriculares que visem uma mudança de paradigmas.

A dissertação de mestrado, do ano de 2004, *“Violência nas Aulas de Educação Física: estudo comparado entre duas escolas da rede pública do Distrito Federal”*, do pesquisador Ricardo Tucci Lippelt, objetivou analisar a violência escolar, a partir da disciplina de Educação Física, buscando identificar as formas de manifestação de violências. Teve como sujeitos de pesquisas, adolescentes de classe baixa, média e alta de duas escolas do ensino público do Distrito Federal. Foi uma pesquisa de campo, e teve como principal instrumento de pesquisa a observação direta.

Um dos resultados encontrados na pesquisa permite uma importante discussão, conforme nos relata Lippelt (2004, p. 56):

Em duas oportunidades, quando o professor se deslocou para uma quadra mais próxima, localizada em um bosque perto dali, não conseguiu dar aula, pois a quadra já estava invadida por desocupados, que nem fizeram menção em sair de lá. Em ambas as oportunidades, o professor voltou contrariado por não dar aula. Na primeira vez, ele retornou à sala e sugeriu jogos de xadrez damas e outros do tipo; na segunda, tentou dar aula no estacionamento da escola, o que não agradou muito aos alunos, pelo fato de o piso ser irregular (de brita).

Através do relato acima, podemos concluir a presença de violência institucional, conforme Faleiros (2008). É a violência caracterizada pela carência de material ou espaços adequados para a realização de atividades. Neste caso, o professor de Educação Física,

procura meios para sanar a deficiência de espaço adequado para a realização de sua aula e, que deveria se constituir em uma quadra esportiva.

“Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral”, é um projeto coordenado pela Prof^a Dr^a Lúcia Salette Celich Dani e constituiu-se no projeto principal do grupo de estudos Afetos Morais, entre os anos de 2004 a 2012, investigando sobre os temas – relação pedagógica e personalidade moral.

As pesquisas desenvolvidas e seus resultados (DANI, 2010b; DANI 2011) reforçam a existência de violências, dos mais variados tipos nas escolas, bem como na disciplina de Educação Física. É uma realidade que não pode ser negada, devendo ser compreendida como tal, e que, portanto, necessita que suas causas sejam conhecidas, para que se possa propor resoluções.

3.2.5 Os Sentimentos Presentes nas Relações Pedagógicas

Como vimos anteriormente, a relação pedagógica se dá através de contatos interpessoais em espaços e tempo delimitados. Os espaços escolares se constituem em palco das mais diversas convivências, entre os mais variados tipos de sujeitos. Por isso, é inevitável que surjam momentos de conflitos nestas relações. A presença do professor para garantir um processo resolutivo para estas questões é de imensa importância neste contexto. A postura adotada por esse professor caracteriza-se como fundamental neste ambiente sócio-moral. “Calar” os conflitos, gerando violência ao negar aos indivíduos a oportunidade de falar sobre o problema ou “orientar” para que se construa em grupo, a solução para a questão. Corroborando, Dani (2009, p. 573) diz que:

Os conflitos que surgem na escola e nas salas de aula deveriam ser momentos nos quais os professores e alunos pudessem dialogar, negociar, acordar e construir saberes necessários à convivência cotidiana da vida escolar. Quando os conflitos são problematizados, amplia-se a possibilidade de construção da aprendizagem cooperativa, forma que permite superar relações competitivas e individualistas em nossas escolas.

Vemos também a presença de relações de autoritarismo em que o professor entende-se como figura principal da relação e que, portanto, deve ter suas regras obedecidas. Ao aluno,

cabe apenas obedecer, sem discutir ou demonstrar insatisfação por isso. As regras feitas unicamente pelo professor devem ser cumpridas, esgotando toda a possibilidade de comunicação e respeito às individualidades presentes no ato pedagógico. Não pressupõe uma relação cooperativa que direcione o aluno ao desenvolvimento de sua autonomia, preconiza uma relação de poderes, onde o mais fraco obedece e o mais forte indica as regras. Neste tipo de relação só há presente, sentimentos como desrespeito, desconfiança e insegurança.

A autoridade do papel do professor é necessária, para orientar, para direcionar a turma de alunos. A figura do professor é essencial em toda a relação pedagógica, pois segundo Araújo (1994, p. 24):

A autoridade é constituída e precisa ser aceita; ela não faz os educandos inferiores, imprimindo, ao contrário, às suas vidas um sentido mais seguro da caminhada e de conquista. Assim, a autoridade de fato é sempre respeitável, enquanto que apenas de direito só poderá sê-lo por coincidência. Isto porque autoridade tem a ver com liderança, e nada tem a ver com chefia; entendendo-se que líder é aquele que se propõe e é aceito, enquanto que chefe – no mais comum – é aquele que se impõe por um recurso de poder. Cabe ao professor, no uso de uma autoridade que, como disse, é inerente à sua função, auxiliar o educando a ir reconhecendo que a vida é *diferenciada*: tanto em coisas intransformáveis quanto em coisas que podem e devem ser modificadas.

A condução escolhida para a resolução de conflitos, indisciplinas e situações cotidianas de sala de aula, podem imprimir na criança vários sentimentos e emoções. Quando o professor prima por uma relação baseada na afetividade, na compreensão e entendimento do outro, conduz situações conflitantes de maneira a permitir que o aluno sinta-se confortável e seguro. Contrariamente, pode o aluno sentir-se inseguro e participar apenas das atividades propostas, por obediência, não por vontade própria.

Os sentimentos envolvidos nas relações pedagógicas, principalmente entre professor-aluno, são importantes no processo de desenvolvimento moral dos alunos. Quando, por exemplo, o aluno sente-se coagido a fazer algo, por medo das punições ou consequências, desenvolve-se ali, um sujeito passivo e heterônimo. Porém, quando a criança sente-se motivada e instigada para fazer algo em grupo, coletivamente e sente-se importante por isso, desenvolve-se enquanto indivíduo cooperativo, autônomo e seguro. São diferentes relações de respeito, respectivamente: de respeito unilateral e de respeito recíproco.

Sentimentos como raiva, agressividade e vergonha podem fazer parte do contexto de uma relação pedagógica, quando não há a clara compreensão de respeito à individualidade e também quando na inexistência de um trabalho de grupo, do sentimento de coletividade. Se pensarmos sentimentos como a vergonha, a partir do conceito atribuído por La Taille (2002,

p. 17), veremos que: “Uma forma comum de pensar estes sentimentos é afirmar que ele é simplesmente desencadeado pela opinião de outrem que, portanto, ele pertence ao domínio as heteronomia, pois corresponderia à dimensão afetiva relacionada a um controle externo”.

É preciso então, que nas relações estabelecidas no respeito e na afetividade, haja a figura de autoridade do professor, enquanto o adulto do contexto, estabelecendo limites, orientando a construção de regras pelo grupo e ensinando a criança a lidar com questões morais, para que se desenvolvam indivíduos autoconfiantes, que identifiquem e compreendam nos outros suas diferenças, de maneira à respeitá-las.

Outra questão importante, sobre os sentimentos nas relações pedagógicas, fora verificada através dos resultados das pesquisas realizadas pelo Grupo Afetos Morais, há pouco apresentadas, ficando evidente, que a prioridade das escolas e dos professores está em trabalhar os conteúdos programáticos das disciplinas. Como vemos em Sastre e Moreno (2005, p. 66):

O atual sistema educacional, em especial no que se refere ao ensino obrigatório (aquela bagagem cultural que se supõe que toda a pessoa deve possuir), está voltado para a transmissão de uma série de conhecimentos, as matérias curriculares (que se supõe que cada cidadã ou cidadão necessitam para se desenvolver de forma adequada na vida pública e para se preparar para o futuro). Esses conhecimentos são considerados fundamentais para a formação intelectual e cultural dos alunos, e para dotá-los de instrumentos cognitivos que lhes permitam o acesso ao pensamento científico e à cultura.

Vemos que a preocupação está em formar o aluno, prepará-lo para o campo de trabalho. Esquece-se o ser humano em desenvolvimento, negligencia-se a presença de sentimentos e emoções na “composição” deste sujeito. Ou seja: “o terreno das emoções é um território que não deve ser trilhado pela educação formal, já que pertence ao domínio do privado, pessoal e cotidiano, e que está no oposto do público, do científico e do racional”. (Sastre e Moreno 2005, p. 66). E ainda acrescenta que: “as emoções e os sentimentos raramente constituem um objeto de reflexão no âmbito escolar, como se seu conhecimento fosse ou inato ou desnecessário”.

As autoras sugerem que o professor trabalhe em sala-de-aula, a partir das experiências emotivas de seus alunos para a resolução de conflitos que possam surgir desta relação, ajudando-os a refletirem sobre os seus sentimentos e emoções.

Quando meninas e meninos já identificam diferentes sentimentos e as causas que podem provocá-los, é possível selecionar alguns sentimentos desagradáveis e seus opostos (por exemplo, tristeza-alegria, medo-segurança) e propor aos alunos,

distribuindo-os em pequenos grupos, que, se baseando nas causas que provocam o sentimento agradável, busquem formas de ajudar uma pessoa que experimenta o sentimento desagradável, o qual é complementar do primeiro. Como todo problema tem mais de uma solução, cada grupo deve definir o problema que tem a pessoa em questão, propondo diferentes soluções e discuti-las, imaginando suas consequências, a fim de decidir se a solução é ou não adequada. Depois desta seleção expõem-se as diferentes soluções a toda a turma, que escolhe as que julgarem mais adequadas. Com exercícios deste tipo, estamos propondo que aprendam a apresentar problemas, a resolvê-los, e a refletir sobre se as soluções encontradas são ou não adequadas. (SASTRE E MORENO, 2005, p. 70).

Complementando Sastre e Moreno (2002, p. 19), entendem que:

Não fomos preparados para compartilhar nem para resolver com agilidade e de forma não-violenta os problemas que iam surgindo em nossas relações pessoais. Não desenvolvemos a sensibilidade necessária para saber interpretar a linguagem de nossos sentimentos. [...] nossa formação nos tornou mais hábeis para lidar com o mundo físico do que com o social; aprendemos mais coisas do mundo exterior que de nossa própria intimidade, conhecemos mais os objetos que as pessoas do nosso convívio.

Segundo as autoras, a escola tem preconizado em suas atividades os aspectos relativos à cognição, deixando a afetividade e os sentimentos em última instância. Desta forma, o professor precisa trazer para a sua aula, para o seu planejamento, o que Sastre e Moreno chamam de “aprendizagem emocional”, aquela que considera os sentimentos dos alunos, que estimula que os mesmos possam identificá-los e que possam então, ser revelados e trabalhados adequadamente pelo professor/facilitador.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados obtidos através dos instrumentos de pesquisa que foram: observações das aulas, aplicação das entrevistas com a professora de Educação Física Dorothy e aplicação do questionário aos alunos do 6º ano Amarelo. Os dados obtidos serão analisados e discutidos procurando responder às questões de pesquisa do estudo.

Questão Geradora

- De que forma os conflitos que ocorrem nas aulas de Educação Física encontram-se implicados na construção da autonomia moral dos alunos do Ensino Fundamental?

Questões Consequentes

- Como as violências decorrentes das situações de conflitos encontram-se implicadas na construção da autonomia moral dos alunos do Ensino Fundamental?
- De que forma os sentimentos decorrentes das situações de conflitos e violências encontram-se implicados na construção da autonomia moral dos alunos do Ensino Fundamental?

Para que possamos responder nossas questões de pesquisa, dividiremos este capítulo em dois momentos: Autonomia Moral e a Relação Pedagógica, Conflitos, Violências e Sentimentos.

4.1 Autonomia Moral

Piaget (1977) entende a autonomia moral imbricada com as relações de cooperação. Esta é uma relação permeada pelo respeito mútuo. Nela a criança interage com o adulto e com os outros sujeitos e participa ativamente na construção das regras.

Complementando Piaget (1994, p.155) no diz que:

Há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. Ora, sem relação com outrem, não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda a relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade,

quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

Cabe ressaltar que a reciprocidade só é possível quando as crianças forem capazes de descentrarem-se para pensar. Essa capacidade torna-se factível, por volta de 7-8 anos. É o início do estágio operacional concreto.

Os alunos da turma do 6º ano Amarelo possuíam idades entre 10 e 12 anos. Considerando os estágios do desenvolvimento intelectual propostos por Piaget (2002), podemos inferir que se encontravam finalizando o segundo nível das operações concretas (9-10 anos) e começando a construir as estruturas operatórias formais (11-12 anos). E, portanto, esse é o estágio em que se dá início ao período de conquista da autonomia.

Nas observações das aulas de Educação Física percebi que muitas atividades propostas pela professora Dorothy, não permitiam a conquista da autonomia. Não havia espaço para a cooperação em suas aulas ou mesmo, espaço para que os alunos pudessem manifestar suas opiniões. Os alunos eram compelidos a obedecer às regras criadas por ela, visto que, em nenhum momento da pesquisa foi observado os alunos participando de uma decisão ou escolha no transcorrer das aulas.

Nesse momento serão trazidos alguns dados coletados no questionário aplicado aos alunos. Dezoito alunos responderam o questionário. Desses dezoito alunos a grande maioria respondeu que quem criou as regras para as aulas de Educação Física, foi a professora Dorothy. Sendo que apenas quatro alunos disseram que foi a “Direção ou Coordenação” a responsável pela criação das regras. Das alternativas propostas como resposta, nenhum deles marcou a opção “os alunos” e nem a opção “a professora junto com os alunos”.

Para a questão, “Você sempre obedece às regras da aula de Educação Física? Por quê?”, alguns alunos responderam que obedecem às regras nas aulas de Educação Física porque tem receio de punições, outros por terem medo de perder nota na disciplina e outros ainda por não quererem que a Direção chame seus pais à escola.

Assim, destaco então as seguintes justificativas:

- N: Senão a gente vai pra direção;
- A: Para não ir de castigo ou levar suspensão;
- J.P: Para ganhar pontos na matéria;
- V: Para ter notas melhores e ser respeitoso com a professora;
- R: Porque senão eu fico sem aula prática;
- L.F: Para não perder nota ou ser expulso;
- P: Porque senão quem não obedece vai para o SOE ou chamam seus pais;
- L.A: Porque devemos obedecer a professora;
- E: Porque senão eu levo bilhete no caderno e chego em casa e apanho.

Os alunos demonstraram com suas respostas que obedecem as regras por medo de perder nota, por receio de ser chamado pelo SOE, mas não compreendem a importância das regras, pois em nenhuma das respostas expõem que entendem ser necessária a presença de regras nas aulas de Educação Física. Como podemos ver em Vinha e Tognetta (2008, p. 2):

Ao relacionarmos-nos uns com os outros, é imprescindível a existência de regras que visam garantir a harmonia do convívio social. Aliás, as regras só existem em função da convivência humana e da necessidade de regulá-la. Contudo, para Piaget o importante não são as normas em si, mas sim, o porquê as seguimos. Por exemplo, uma pessoa pode não furtar por medo de ser apanhada e outra porque os objetos não lhe pertencem. Ambas não furtaram, mas apesar de ser o mesmo ato, possuíam motivações bastante distintas... Desta forma, o valor moral de uma ação não está na mera obediência às regras determinadas socialmente, mas sim no princípio inerente a cada ação.

Assim, destaco duas respostas: a do aluno V. e do aluno L.A. O aluno V, respondeu que obedece as regras das aulas de Educação Física por entender que deve ser respeitoso com a professora. Cumprir as regras, para este aluno, está imbricado em respeitar a professora, acatando as normas estabelecidas por ela, sem discussão ou permissão para questionamentos. Claramente, vemos que este aluno não possui autonomia suficiente para agir de outra forma, ele respeita e, portanto, obedece. Vemos então, presente nesta relação, o respeito unilateral que, segundo Piaget (1977), está imbricado ao sentimento de obrigatoriedade. O aluno V. sente-se obrigado a obedecer Dorothy, pois está sujeito às suas ordens e imposições, enquanto autoridade de professora e também por medo das reações que ela possa ter frente a uma possível desobediência.

Já a resposta do aluno L.A, enfatiza que o mesmo obedece a professora e desta forma, as regras impostas por ela, porque entende que é um dever seu, enquanto aluno, obedecer as normas criadas pela professora Dorothy. É o que vemos na fala de Piaget (1994, p. 93), que denomina de realismo moral, *“a tendência que a criança tem em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso”*:

Em primeiro lugar, para o realismo moral, o dever é essencialmente heterônomo. É bom todo o ato que testemunhe uma obediência à regra ou mesmo uma obediência aos adultos, quaisquer que sejam as instruções que prescrevam; é mau todo o ato não conforme as regras. Portanto, a regra não é absolutamente uma realidade elaborada pela consciência, nem mesmo julgada ou interpretada pela consciência: é dada tal e qual, já pronta, exteriormente à consciência; além disso, é revelada pelo adulto e imposta por ele. Então, o bem se define pela obediência. (PIAGET, 1994, p. 93)

Tanto o aluno V. quanto o aluno L.A, apresentam em suas respostas, um sentimento de obrigatoriedade. Um obedece por medo e o outro, obedece porque acha que é um dever seu obedecer às regras nas aulas de Educação Física. Nas duas situações, pensando na relação pedagógica, há a presença do respeito unilateral, característico de relações de coação e que se definem, segundo Piaget (1994, p. 294) como:

A sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos que podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras. Oriundas dos elos de autoridade e respeito unilateral, as relações de coação se caracterizam, portanto, a maioria dos estados de fato de dada sociedade e, em particular, as relações entre a criança e seu ambiente adulto. Definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático. Origem do dever e da heteronomia, a coação é, assim, irredutível ao bem e à racionalidade autônoma, produtos da reciprocidade, se bem que a própria evolução das relações de coação tenda a aproximá-las da cooperação.

Analisando as palavras de Piaget, podemos entender que a autonomia então acontece quando os sujeitos estão inseridos em um espaço cooperativo, e as regras que regem as normas e condutas de um grupo são escolhidas através da participação coletiva. Assim, todos tem consciência da sua própria importância dentro do grupo. Neste espaço, todas as opiniões são acolhidas e impera o respeito mútuo entre os indivíduos.

Nesse sentido Piaget (1978, p.67) afirma que:

No outro extremo das relações interindividuais, formadoras de valores morais, está o respeito mútuo. Constituindo-se entre indivíduos iguais, ou feita abstração de qualquer autoridade, o respeito mútuo ainda é um composto de afeição e de medo, mas só conserva deste último o temor de decair aos olhos do parceiro. Ele substitui assim a heteronomia característica do respeito unilateral por uma autonomia necessária a seu próprio funcionamento, e que se pode reconhecer pelo fato de que os indivíduos por ele obrigados participam da elaboração da regra que os obriga.

Já para a questão: “O que acontece com os alunos que não obedecem às regras das aulas de Educação Física?”, alguns alunos responderam que as crianças que não obedecem às regras das aulas de Educação Física sofrem punição por parte da professora Dorothy, e outros responderam que podem ficar sem recreio ou aula prática de Educação Física.

Destaco as seguintes respostas:

P.H: Leva bilhete no caderno e fica sem recreio;
 A: Eles ficam sem se divertir nas aulas de Educação Física;
 E: Vão para a Direção ou ficam sentados na arquibancada;
 C.A: São punidos ou a professora chama a atenção dos alunos;
 T: Fazem um trabalho avaliativo e ficam sem aula prática;

Através destas respostas, podemos concluir que os alunos agem motivados pelo medo e pela obediência. Mais uma vez, não há indícios de que os alunos participem na construção de um contrato entre o grupo (professora e alunos) sobre as regras que irão orientar as aulas. O que vemos, com as respostas, é que as crianças apenas se veem obrigadas a cumpri-las. Cumprem então, por medo da reação da professora, caso não a obedeçam. Por medo de serem punidas ao não cumprir as regras ditadas.

Desta forma, podemos entender que os alunos do 6º ano Amarelo recebem da professora Dorothy, nas ocasiões em que transgridem as regras para as aulas de Educação Física, sanções expiatórias, como podemos ver em Piaget (1994):

- Sanção expiatória: de natureza arbitrária e coercitiva, não permite que o infrator reflita sobre seus atos e suas respectivas consequências;

- Sanção por reciprocidade: aqui, segundo Piaget, a pessoa que transgrediu alguma regra é levada a refletir e perceber sobre seus atos e suas consequências. Há um vínculo explicativo entre o erro e a punição, e o infrator, através do diálogo, tem a oportunidade de expor quais fatores o levaram a tal transgressão.

Construir e refletir sobre as regras que serão utilizadas durante as aulas é um exercício cooperativo que capacita a criança a argumentar sobre os fatos, sobre o cotidiano e a importância de se obedecer aquilo que foi construído conjuntamente. Como vemos nas palavras de Assis (2003, p. 99):

Para chegar a uma verdadeira autonomia é preciso que ela compreenda as razões e os significados dessas normas. Assim sendo, as regras ou normas disciplinares nunca podem ser impostas pela professora. Toda vez que há necessidade de se determinarem as regras do jogo, ou seja, as normas que orientarão o funcionamento da classe, estas são decididas em conjunto. Porém, uma vez estabelecida uma norma, esta deve ser sempre cumprida. Tal procedimento exige uma coerência muito grande por parte da professora e das próprias crianças. Mesmo com relação às normas mais simples, tais como qual o comportamento que se deve ter no refeitório crianças e professores devem discutir e chegar a conclusões que implique o acordo mútuo entre ambas as partes.

Discutir regras e normas não foi um acontecimento presente nas observações que realizei. Não houve momentos em que os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre as regras que regiam o funcionamento das aulas de Educação Física. A seguir, narro um fato que reflete a realidade descrita acima e que, foi observado em praticamente todos os inícios dos períodos de Educação Física da turma do 6º ano Amarelo. Para se deslocarem até o pátio para as aulas de Educação Física, os alunos precisam percorrer um caminho dentro da escola, relativamente extenso. Este trajeto sempre se dava em duas filas, de meninos e de meninas,

sendo que a professora sempre os acompanhava caminhando atrás destas filas. Muitas foram às vezes, que alguns alunos fizeram este deslocamento conversando. Nestas situações, a professora parava a fila e lembrava aos alunos, que descer para o pátio em “absoluto silêncio” era uma regra “combinada” entre eles e que, portanto, deveria ser cumprida. Utilizo a palavra combinada entre aspas, pois a professora Dorothy se valia deste termo, sempre que se referia aos seus alunos, para lembrá-los que deveriam obedecer a regra de descer ao pátio em silêncio. Essa regra não foi uma combinação, um contrato entre Dorothy e os alunos do 6º ano amarelo. Na verdade, foi uma regra imposta pela educadora, sem a mínima participação das crianças. Os alunos não participaram do processo de escolha das regras e combinações da turma (até porque isso não existia) e tampouco tinham a liberdade de discutir sobre as mesmas. O que existia, eram sim, regras criadas e ditadas pela professora que, não abria espaço para que seus alunos pudessem, em grupo e cooperativamente, participar deste processo.

Assim, enquanto não houvesse absoluto silêncio por parte dos alunos, a fila não andava. Se houvesse silêncio, continuavam o trajeto, porém ao menor barulho, a fila era parada novamente. Desta forma, o percurso entre a sala de aula e o pátio da escola, por vezes, levava alguns minutos, que seriam descontados então, do período da aula de Educação Física. Nesses momentos, a professora Dorothy não oportunizou as crianças uma reflexão sobre o porquê de se fazer silêncio durante o trajeto da sala para o pátio, de maneira que se fizesse compreender que a conversa pudesse atrapalhar as aulas que ocorriam nas salas pelas quais eles passavam até chegar ao pátio da escola.

As regras que puderam ser observadas durante o período da pesquisa foram essas: descer as escadas para o pátio em silêncio e em fila; usar roupa adequada para a prática de Educação Física; pedir licença para falar ou sair de sua classe na sala de aula; respeitar colegas, professores e funcionários da escola e; fazer silêncio durante a explicação da professora sobre o conteúdo do dia. Assim, podemos compreender que Dorothy trazia em seus comportamentos e cobranças aos seus alunos, regras e princípios misturados. Não os diferenciava claramente em suas atitudes, exigindo dos alunos, na maioria das vezes, apenas o cumprimento de regras pré-estabelecidas por ela. Percebe-se que para a professora, regras e princípios podem ter o mesmo significado. Assim, termos como respeito, pedir licença, fazer silêncio e disciplina poderiam ser definidos por Dorothy apenas como regras de convivência.

Para uma melhor compreensão acerca das regras foi perguntado a Dorothy as seguintes questões: “Quando, como e por quem são construídas as regras na sua disciplina?”

Qual o objetivo destas regras? E, se o aluno não seguir essas regras, qual sua atitude?”, vai ao encontro às respostas emitidas pelos alunos, como podemos ver:

D- Normalmente eu venho com regras pré-determinadas, mas aí eu vou explicando, isso pode, isso não pode. Se eu sair da sala com os alunos aos gritos e empurrões, vai acontecer das outras colegas reclamarem, por isso eu sempre digo, temos que sair em silêncio, temos escadas, não vamos correr. São regras pré-estabelecidas minhas, depois que a gente vê o ritmo de cada turma, aí a gente analisa o que nós podemos fazer pra melhorar o que está errado. Às vezes, acontece da gente ter que ficar em sala de aula, dois ou três dias até eles se acostumarem e verem que aquilo ali é aula, não é hoje vamos brincar no pátio. O objetivo das regras é ter limites e segurança pras aulas de Educação Física, porque no momento que eu não tenho uma regra pré-estabelecida, eu não consigo manter esse grupo dentro de uma segurança possível e viável pra aulas. Porque as aulas são de corridas, saltos e daqui um pouquinho tem um se empurrando. Então, essas regras vêm pra isso, pra segurança deles. Se algum aluno não respeitar essas regras, eu retiro, converso, converso, converso e às vezes não dá só a conversa, bom, aí eu encaminho pra orientação. Mas, eu limito sempre as conversas e a atividade teórica. Não vai participar da atividade que todo o grupo está participando, vai participar de outra atividade pré-estabelecida para aquele momento. Eu tô sempre antecipando, eu já trago duas aulas normalmente, pra não me pegar de calça curta, como se diz. Eu direciono essa criança para essa atividade, no momento que não deu, eu encaminho então pra Orientação. Mas, dificilmente chega a Orientação, só quando é demais.

Com a resposta, podemos compreender que a professora não constrói as regras com os alunos, nos primeiros dias de aula do ano letivo e nem tampouco quando surge a necessidade da organização de algumas regras para a convivência e organização da turma. Ela entende que a presença de regras é importante para ordenar os alunos e impedir que eventualmente se machuquem durante as aulas. A professora não compreende que o momento de construção de regras é uma oportuna ocasião, onde os alunos, através de sua orientação, poderão participar e discutir coletivamente. E assim, o que vemos em sua fala é que Dorothy entende as regras apenas como importantes mecanismos de segurança para os alunos durante suas aulas.

Dorothy traz suas regras pré-definidas, não deixando claro em sua fala e em seu comportamento, que seus alunos do 6º ano Amarelo, possam participar desse momento. Para os alunos, que eventualmente, não obedeçam às regras e, para os alunos que não estiverem vestindo roupas adequadas para a prática de Educação Física, há uma separação do restante do grupo. Ficam sentados na arquibancada, realizando uma atividade teórica sobre o conteúdo que está sendo trabalhado na prática na quadra. (ANEXO A). Vemos com essas atitudes da professora, que os alunos que descumprem as regras impostas por elas, são direcionados à outras atividades e situações, ao invés de serem chamados à reflexão sobre a importância das regras estabelecidas. Ainda assim, se por ventura, não houver obediência às regras pré-estabelecidas pela professora, esse aluno então, vai ser encaminhado à Orientação escolar.

Na verdade se desejamos que a criança respeite as regras da classe porque elas são necessárias (ou pelo menos deveriam ser) para organizar os trabalhos, para que haja justiça, então, por que, quando as crianças não obedecem, nos valem de procedimentos contrários a essa ideia, como castigos, retirada de amor, ameaças ou recompensas? Dessa forma, percebe-se, na educação das crianças, uma certa incoerência entre o que os adultos gostariam de ensinar e o que realmente ensinam, por meio das suas condutas, das respostas que são dadas diante das situações cotidianas. Não basta somente que a criança relacione-se bem, siga alguns valores, cumpra as regras [...] O principal está no por que ela faz (VINHA, 2003, p. 234).

A criança precisa ser orientada a entender a importância das regras para o convívio no grupo, e não apenas deve ser coagida a obedecer em função das consequências da negação ou não cumprimento das regras. É necessária sim, a presença de regras no contexto escolar, assim como em todos os âmbitos da sociedade. Se analisarmos as características apresentadas por Piaget quanto à prática das regras, veremos então, que os alunos do 6º ano encontram-se no final do terceiro (estágio da cooperação nascente) e no início do quarto estágio (codificação das regras), onde então, já são capazes, de cooperativamente, participar da elaboração de regras que regem as atitudes e condutas do grupo ao qual estão inseridos. Este exercício de cooperação quando realizado na escola prepara os alunos para a vida em sociedade, ensinando-lhes a comunhão e o respeito pelas ideias e posicionamentos alheios.

As aulas de Educação Física podem ser momentos bastante oportunos para a construção de regras, através da inserção de atividades e jogos cooperativos. Quando a criança participa de brincadeiras ou jogos esportivos como voleibol e futebol, vai compreender que as regras são importantes para o desenrolar da atividade. Alguns irão demonstrar mais dificuldade em aceitar esse fato, outros podem querer liderar o grupo, criando e impondo às suas próprias regras. Desta forma, vemos então a importância do professor, que irá conduzir a construção das regras, envolvendo todos os alunos nesta tarefa, dando autonomia para que cada um possa contribuir para a construção coletiva.

Em uma tarde de chuva, em que a aula foi então transferida para a sala, Dorothy trabalhou com o 6º ano amarelo as diferenças entre drible e finta. Muito então se falou sobre futebol, sendo que os meninos foram os mais participativos, comentando sobre jogadores da atualidade. Durante a aula o aluno P. comentou que participava de uma escolinha de Futsal e que, no último treino, dois alunos brigaram por causa do jogo. A professora Dorothy começou a falar sobre a importância de se respeitar as regras dentro do jogo, principalmente ao adversário e aos colegas de time. “Entre as 04 linhas da quadra e do campo há regras, assim como vida da gente. Cuidem das palavras que saem da boca, pois elas não voltam mais. Toda

a moeda tem dois lados. Um dia vocês podem estar batendo, mas em outro, podem estar apanhando”.

Vemos então, que a professora Dorothy tem a sua própria noção de valores e moral. Eles se caracterizam-se sempre como de cunho individual e são construídos ao longo da vida pelos sujeitos, através de suas experiências e incorporadas ao seu dia-a-dia. Dorothy então, os “transmite” nas aulas de Educação Física aos seus alunos, como verdades absolutas, doutrinando-os a seguirem tais conceitos, através da obediência, sem a oportunidade de discutir sobre os mesmos e conhecer através das falas das crianças quais valores permeiam a vida delas. Isso também nos faz pressupor que na dada escola observada, cada docente então, possuía seu próprio entendimento sobre questões morais, trabalhando com ele em suas turmas, de maneira individual, desconectada dos outros professores e daquilo que o Projeto Político Pedagógico escolar apresentava acerca do assunto.

O episódio a pouco relatado traz ainda um interessante exemplo da importância das regras, tanto para o jogo quanto para a vida em sociedade. Porém, penso que a professora não precisava concluir sua fala com palavras que incitam a violência entre as pessoas. Apenas fazer uma correlação entre os jogos e a vida em sociedade, bastaria, no meu entendimento, para reforçar a importância das regras.

Pude observar em outra situação o posicionamento de Dorothy sobre autonomia. Numa tarde de terça-feira, durante a preparação para um exercício de atletismo, na quadra, após o alongamento inicial e o aquecimento, Dorothy solicitou que a turma se dividisse em equipes de quatro componentes. Três alunas demonstraram dificuldades em se dividir entre equipes e a professora solicitou que elas “socializassem” e tivessem “autonomia” para resolver a questão. Na sequência, a professora foi até a arquibancada pegar um apito e afirmou: *“Autonomia é uma coisa difícil nesta idade, porque eles não gostam de socializar”*. Após conversarem entre si, as meninas finalmente decidiram em quais equipes se integrariam.

Esse conflito ocorrido durante a aula demonstra que a professora absteve-se da situação ocorrida entre as três alunas, deixando-as que resolvessem sozinhas a questão. A professora se afastou do conflito, entendendo que essa sua atitude bastava para a resolução do problema. Pressupondo que assim, as alunas, autonomamente, resolveriam em quais equipes se encaixariam. Fica evidente também, que Dorothy não procurou entender o por que da dificuldade das alunas em se inserirem nas equipes. Corroborando, Vinyamata (2005, p. 13) nos traz:

As causas e as origens dos conflitos são diversas, e, portanto, os métodos de intervenção também deveriam sê-lo, deveriam se adaptar a suas características, intervir em sua causa e sei efeito a fim de conseguir que a ajuda chegue a ser realmente efetiva e se reduzam, na medida do conflito, suas possíveis contradições.

O conflito foi instaurado quando da dificuldade das alunas em se integrarem em equipes, porém continua quando a professora se atem a mandar que as mesmas se socializem e que tenham autonomia para resolver a questão. O papel da professora, neste momento, seria o de orientar as alunas, chamando à situação toda a turma, para que resolvessem juntos este conflito.

Para então, orientar as alunas em situação de conflito, a professora Dorothy deveria ter assumido um papel de facilitadora frente à questão que gerou o conflito. Isso não significa que a educadora deveria resolver o problema das alunas, mas sim, conduzir as meninas na busca por uma solução. Primeiramente, ouvindo as partes envolvidas, permitindo que as alunas falassem sobre o problema, deixando então, que expressassem seus sentimentos frente ao conflito. Se afastar do problema, entendendo que essa atitude estimularia nas alunas a busca pela resolução, foi uma postura equivocada de Dorothy. De acordo com Sastre e Moreno (2005, p. 72), o papel do professor frente aos conflitos é o de facilitar a busca por soluções, como vemos a seguir:

Não é o professor ou a professora quem deve encontrar soluções para os conflitos, mas os próprios alunos, da mesma maneira como devem ser eles os responsáveis pela resolução dos problemas de matemática, com a finalidade de aprenderem a fazê-lo. O papel dos professores será o de condutor do processo de aprendizagem. Sua missão será a de regular a análise da situação conflitiva, velando para que se estabeleçam claramente os termos do problema.

As alunas envolvidas no conflito não conseguiram sozinhas escolher uma equipe para participar, demonstrando que possuem dificuldade em socializar, em participar. São crianças com características de timidez e inibição que então, necessitam da orientação de um adulto para interagirem com o seu grupo. Ou seja, elas precisam de acompanhamento e oportunidade para se tornar sujeitos autônomos, que conseguem, facilmente, fazer suas próprias escolhas, sem esperar que um adulto lhes diga que caminho seguir. É notório que as alunas esperavam que a professora lhes dissesse em que equipes deveriam se integrar. Como Dorothy não disse em qual equipe deveriam ir e também não orientou as meninas para a resolução do impasse, elas demoraram, mas por si só acabaram escolhendo uma equipe para participar.

Contrariando o exemplo a pouco analisado, podemos afirmar que a disciplina de Educação Física, pode sim, ser excelente momento para que as crianças possam interagir e

relacionar-se com seus semelhantes, através de atividades lúdicas e cooperativas, por exemplo. Pode e deve se constituir em um espaço educativo que viabilize a partilha, a convivência e a possibilidade de exercitar situações de escolhas.

Outrossim, ao ser questionada sobre qual o papel da Educação Física na construção da autonomia moral da criança, obtive a seguinte resposta da professora Dorothy:

Aí, no primeiro dia aula eu sempre digo que a palavrinha nossa que “manda” é a autonomia, em todos os sentidos. Eles vêm muito dependentes, querendo que tu tenhas uma atenção muito específica, é natural, é normal pra idade. É do desenvolvimento, eles estão nesta fase. Só que assim, é uma fase de crescimento e de cortar o cordão umbilical. É uma fase que eles têm muita raiva, ou eles amam ou odeiam na mesma intensidade e são coisas que a gente tem que mediar dentro da sala de aula. E ao mesmo tempo em que a gente vai mediando, vai vendo que eles são diferentes na personalidade. Que cada um tem um jeito, que tem uns que a gente tem que chegar mais junto, outros são mais maleáveis, flexíveis. Não adianta, o erro do professor é não olhar esse jeito da criança, pois às vezes, uma conversa serve para um, para outro já não serve essa conversa.

Através da resposta de Dorothy e da situação descrita anteriormente, entendo que a professora possui como conceito de autonomia, a independência e a socialização da criança, no entanto, não respondeu sobre a importância da Educação Física na construção da autonomia moral. Entende que a criança, ao chegar ao ingressar na escola, precisa do apoio e atenção dos professores para inserir-se no novo grupo. Dorothy aponta também que, nesta fase de crescimento, a criança pode não apresentar controle de suas emoções e sentimentos e assim, o papel do professor seria o de mediador destas situações que podem, ocasionalmente, gerar conflitos em sala de aula. Vemos em Sastre e Moreno (2005), que raramente o currículo escolar e o funcionamento das instituições educativas primam por promover trabalhos e atividades que desenvolvam em seus alunos seu lado emocional e que consideram as emoções dos indivíduos.

As emoções e os sentimentos raramente constituem um objeto de reflexão no âmbito escolar, como se seu conhecimento fosse inato ou desnecessário. Apesar de ser um dos terrenos mais complexos do pensamento humano – ou talvez por isso – deixa-se seu conhecimento ao acaso, mesmo sabendo que é o tema que pode levar aos estados de ânimo mais positivos ou aos mais profundamente negativos. Seu conhecimento deve ser abordado desde cedo, no início do ensino obrigatório ou inclusive antes, se possível. (Sastre e Moreno, 2005, p. 69)

Dorothy apresenta também uma compreensão da criança enquanto sujeito com características próprias e que diferem uns dos outros. A escola e seus professores necessitam ter essa dimensão de ser humano, compreendendo que sua formação se dá do entrelaçamento

de muitos fatores: sociais, religiosos e culturais. Assim, é preciso haver o entendimento de que a criança tem sua própria história de vida que é constituída destes fatores. Todo o aluno carrega consigo traços de uma vida familiar anterior à chegada à escola, fundamentando então, alguns elementos de sua personalidade. Considerar as histórias de vida de seus alunos e ter a compreensão dos fatores responsáveis na formação dos sujeitos, mediando para que os alunos, com suas características próprias e distintas, interajam entre si, é papel da escola e professores, na busca por desenvolver a autonomia de seus alunos. Piaget (1977) nos traz que a cooperação é fundamental característica da fase autônoma e as regras construídas em grupo são um exercício cooperativo que possibilita às crianças uma vivência pautada no respeito, aceitando as diferenças e opiniões alheias. É oportunizado e facilitado à criança, que pense e opine sobre as regras que facilitarão a convivência em sua turma de escola. As aulas de Educação Física podem e devem oportunizar a vivência de práticas cooperativas através de um planejamento que contemple jogos cooperativos, por exemplo.

A seguir, trataremos da relação pedagógica observada no presente estudo e discutiremos também sobre os seguintes temas: conflitos, violências e sentimentos.

4.2 Relação Pedagógica, Conflitos, Violências e Sentimentos

A relação pedagógica vai ser analisada e discutida tendo como eixo central a relação entre professor e aluno, porém sem desconsiderar a relação aluno-aluno nas aulas de Educação Física.

A relação pedagógica é pautada por inúmeras interações e contatos diários. Desses momentos, surgem vivências e experiências na vida dos sujeitos. Considerando que a criança já tem sua bagagem de vivências trazidas de suas experiências familiares, na escola ela viverá tantas outras, relacionando-se com pessoas diferentes, com personalidades distintas. Precisar aprender a conviver neste cenário, respeitando a diversidade que transita por ali. O papel da escola e dos professores é o de auxiliar este aluno nesta caminhada. A formação moral e ética dos indivíduos também é de competência da escola. A escola deve se desvincular de um papel meramente de transmissora de conhecimentos e desenvolver projetos e planejamentos que objetivem a formação de cidadãos, através de valores morais.

A escola enquanto instituição social e um espaço de ação/reflexão deve estar atenta à sua responsabilidade na transmissão de valores e seu caráter formativo na vida da criança. É um trabalho, como vimos em Puig, que precisa considerar alguns elementos trazidos pelas crianças, mas que a escola deve ampliar em função de ser constituída por diferentes indivíduos.

Complementando, Puig (2000, p. 61) ressalta que:

Muitas vezes, somos resultado daquilo que os grupos em que vivemos e aos quais pertencemos fizeram de nós. É certo que a nossa maneira de ser influi nas relações sociais que estabelecemos com as pessoas do nosso entorno, porém essa mesma maneira de ser está, em parte, modelada pela vida social e pela natureza moral dos grupos que nos acolhem. Podemos dizer, sem diminuir sem exagerar, que construímos a nossa personalidade moral de acordo com a qualidade dos grupos que frequentamos.

Como vimos em Estrela (1994), a relação pedagógica está fundada em alguns condicionantes como: o saber, o espaço e o tempo e as atividades.

O condicionante atividades, na realidade observada, tinha uma divisão no calendário letivo desta escola, sendo desenvolvidas em três trimestres. Desta forma, as atividades das aulas de Educação Física que foram propostas pela professora Dorothy, ao longo do período observado, foram realizadas na seguinte ordem: atletismo, futsal e futebol de campo foram trabalhados no 1º trimestre, handebol e basquetebol, no segundo trimestre letivo e voleibol e ginástica de solo no 3º trimestre. Na entrevista, a professora explicou que divide as atividades em teóricas e práticas tendo como finalidade que “as crianças vivam mais o esporte no 6º ano, podendo então escolher o que vão querer praticar no ensino médio e também dar qualidade de vida a eles”.

Essas atividades eram sempre explicadas no quadro na sala de aula, antes da turma e professora se dirigirem ao pátio para a prática. Já estando na quadra, os alunos eram orientados a fazer o aquecimento dos principais grupos musculares que seriam exigidos na aula, aquecimento individual, aplicação dos exercícios desportivos explicados anteriormente em sala de aula e alongamento final. A proposta era de atividades técnicas e precisas, primando pela repetição de alguns movimentos corporais, como o arremesso, o salto e o lançamento. Este tipo de exercício exige muito da parte motora e física de cada um e mesmo que, quando trabalhados em duplas ou grupos, pouco permite que haja definitivamente, uma interação entre os participantes.

Em nenhuma das observações pude constatar a presença de algum jogo cooperativo ou brincadeira para o período de aquecimento dos alunos ou em outro momento qualquer da aula. Entende-se ser de relevante importância a inclusão de jogos ou brincadeiras em uma parte da aula de Educação Física, principalmente se pensarmos se tratar de uma turma de 6º ano, ou seja, de uma turma de crianças. A proposta de alguns jogos, principalmente os cooperativos, enfatiza e oportuniza a integração e o contato interpessoal.

A escola pode ser palco de vivências que promovam o reconhecimento do outro. O agir cooperativamente favorece na criança a compreensão das diferenças. Os jogos cooperativos, desta forma, almejam que essas diferenças se unam, em busca de um mesmo ideal, de um mesmo ponto de chegada.

Como vemos em De Vries e Zan (1998, p. 269):

Nos jogos, as crianças têm possibilidades de construir seguramente seus sentimentos de obrigação com as regras. Sentimentos de necessidade moral sobre as relações com os outros se desenvolvem em jogos que demonstram como as crianças enfrentam questões de justiça, direitos individuais e razões para as regras. Elas podem praticar um respeito mútuo que é uma característica de cooperação e princípios democráticos.

O professor ao viabilizar atividades e espaços que oportunizem momentos cooperativos, nos quais os educandos tem a liberdade de expressar opiniões, acolher as regras e combinações acordadas pelo grupo, com a sua orientação, contribui na formação de sujeitos com maior senso ético e moral. Desta forma, temos uma relação professor-aluno, que prima pelo respeito, compreensão e entendimento do outro nas suas necessidades, capacidades e limitações.

Sabemos que, atualmente, a maioria das relações sociais está pautada na competição desmedida entre os indivíduos. Essa é uma realidade que não pertence só ao universo dos adultos, ela também faz parte do contexto das relações entre crianças, mas com suas diferenças. Isso se torna um empecilho para as atividades cooperativas. Tomando por base a ideia exposta, durante o transcorrer das aulas observadas no 6º ano Amarelo, pude constatar que havia competição entre os alunos, principalmente entre os meninos, que rivalizavam entre si, na disputa pela bola, na disputa por ser o atacante no jogo de futsal, por exemplo. Também demonstravam claramente indignação e contrariedade quando um colega do time adversário marcava um gol. Essas situações nunca se desenrolaram para agressões, mas chegavam ao campo das discussões moderadas, pois se percebia que os alunos tinham receio que a

professora Dorothy percebesse. Essas são relações que costumeiramente acontecem nas escolas e que são caracterizadas pelo individualismo. De acordo com Scriptori (2008, p. 14),

[...] dependendo da opção que faz, a escola pode ser um lugar e um espaço de competição ou cooperação. Como espaço competitivo, leva o sujeito a exercer uma função individualista, o que pode constituir-se em um fator gerador de violência, quando o sujeito deseja obter, para si, mais sucesso e vantagens que seus pares.

A escola, e principalmente a disciplina de Educação Física, precisam estar atentas a essa realidade, primando em seu planejamento por atividades cooperativas, pois essas são essenciais na formação humana e que, desenvolvem na criança o espírito de coletividade.

Corroborando, Assis (2003, p. 165) nos diz que:

É preciso também se criar na escola um ambiente social que proporcione às crianças as relações interpessoais que favoreçam a cooperação e não a competição. O ambiente social da escola deve ser propício para incentivar as relações entre as crianças e seus pares, entre as crianças de diferentes idades e com os adultos.

O trabalho escolar, assim como a disciplina de Educação Física podem privilegiar seus planejamentos, incluindo em seus currículos os jogos cooperativos, principalmente nos anos de Ensino Fundamental, dada a sua importância, como já vimos, para a formação moral da criança. A teoria piagetiana, há algum tempo, já alertava para essa relevância. Assis (2003, p. 129) ainda complementa: “A educação deve também favorecer a cooperação entre as crianças, através de jogos e atividades que sejam desenvolvidas em grupo”. Tais jogos e atividades são indispensáveis para que a criança tenha a oportunidade de confrontar o seu ponto de vista com o de seus colegas.

Em outro episódio, se deu a seguinte conversa entre a pesquisadora e Dorothy: Como era o último período do dia, as crianças após o alongamento foram embora e a professora ficou por um tempo ainda recolhendo os materiais de Educação Física na quadra. Puxei conversa e disse que era uma lástima a escola não ter um espaço melhor para a prática de corridas. Ela me disse que também acha, e até já solicitou pra Direção que construísse uma pequena pista bem na lateral da quadra, pois isso facilitaria as aulas de atletismo. Disse também que trabalha mais 20hs em outra escola e que lá, nem quadra existe. Mas mesmo assim, consegue fazer um bom trabalho, por vezes, até melhor do que faz nesta escola.

A falta de material didático pode ser uma situação geradora de conflitos entre alunos e professores. Muitas vezes, os alunos do 6º ano, no início das atividades, disputaram entre si, as melhores bolas, por exemplo. Todos corriam para pegar para o seu grupo a bola menos

desgastada. Em alguns momentos, chegaram a discutir e se empurrar nesta disputa. Dorothy precisou intervir, sempre de maneira autoritária, retirando alguns dos alunos envolvidos e os encaminhando para fazerem trabalhos teóricos na arquibancada.

Atividades, espaço e tempo são importantes condicionantes na relação pedagógica. Precisamos considerar ainda dentro da relação pedagógica, as formas de avaliação escolhidas pelos professores. Elas se constituem como importante ferramenta de verificação da eficácia dos condicionantes citados logo acima. Permitem ao professor, a revisão do seu trabalho pedagógico. É um instrumento educacional que verifica a aprendizagem do aluno e o que o professor precisa modificar em sua metodologia de trabalho. A professora Dorothy demonstrou através das situações observadas e das respostas às entrevistas, uma forma diferenciada que utiliza para avaliar na sua disciplina de Educação Física, como podemos concluir perante sua resposta para este quesito:

D- Eu tenho avaliação prática, eu tenho avaliação teórica, aqui na escola é de zero a cem, então eu avalio cada uma das partes assim. Então, a partir da avaliação teórica e prática, eu sempre entro com outras avaliações. No caso, nos chamamos aqui na escola de lado afetivo, mas pra mim não seria bem esse lado afetivo, pra mim engloba a educação e o respeito. Eu sempre coloco assim, três pessoas: a educação e o respeito para com eles mesmos (alunos); a educação e respeito deles para com os professores e; a educação e respeito deles para com os funcionários da escola. Então, eu avalio e passo pelos corredores da escola, fico avaliando na hora do recreio, porque a educação os alunos devem ter com todos da escola. E, às vezes, eles são arredios com um, com outros. Viram-se as costas e eles estão falando bandalheiras pra um ou pra outro. Então, isso é avaliado, tenho essa avaliação de zero a cem.

Dorothy compreende que a avaliação não pode ficar restrita apenas aos acontecimentos na sala de aula. Os ensinamentos que ela transmite aos alunos do 6º ano devem, em sua concepção, serem estendidos a todos os espaços escolares e por isso, demonstrou-se sempre muita atenta aos alunos e seus comportamentos fora das linhas da quadra de esportes. Entende pelo que visualizamos na fala acima, que a disciplina de Educação Física, precisa considerar também o desenvolvimento social e afetivo da criança, não se restringindo apenas a avaliar o desenvolvimento físico, que compreende habilidades e técnicas desportivas.

Isso se reafirmou dias depois, quando, nas vésperas da entrega dos boletins referentes ao 2º trimestre, explicou aos alunos como foi feita a avaliação deles pertinente à disciplina de Educação Física. Disse que a nota total se compunha da soma entre: parte prática, parte teórica e avaliação “afetiva” (social), onde ela observava o comportamento dos alunos entre eles, entre eles e o professor e entre eles e os funcionários da escola. Enfatizou que observa o

comportamento deles em todos os momentos e locais da escola, mesmo quando não estão em aulas de Educação Física. Para frisar, disse (rindo): “*Se cuidem comigo quando estiverem perto de mim, pois estou sempre avaliando*”.

A seguir, problematizaremos as questões aplicadas a professora e a turma do 6º ano amarelo, que versam sobre conflitos escolares, violências e sentimentos, partindo da compreensão dos mesmos, verificando como se desenvolveram na realidade do contexto investigado.

Para a questão: “O que você entende por conflitos na escola”? alguns alunos responderam que conflitos são brigas que causam danos, e ainda que conflitos escolares são desentendimentos entre alunos e professores.

Assim, destaco algumas respostas dos alunos do 6º ano à tal questão:

- T- Hoje na escola tinha um menino escondido no mato para não ir na aula;
- J.G- Eu entendo por conflitos brigas em geral que causam danos gerais, entre os alunos e os professores, etc;
- M.F- Eu entendo que é quando algum aluno briga com outro e quando responde para os professores que não seja nada legal;
- E- Problemas na sala de aula e brigas entre alunos e professores;
- M- Quando um aluno se desentende com outro aluno ou com o professor;
- L.A- É quando uma pessoa briga com outra e não assume o que fez.

De acordo com as respostas apresentadas e, também, com as respostas obtidas do restante do grupo de alunos, no geral, sugere-se em suas escritas a existência de brigas entre aluno e professor, em sua maioria, como sendo conflito. Porém, algumas respostas chamam atenção, como da aluna T: “*Hoje na escola tinha um menino escondido no mato para não ir à aula*”. A aluna T traz em sua resposta um episódio acontecido com um menino de outra turma, o qual não conheço e também não foi presenciada por mim sua fuga para o mato. De fato, fugir da aula é um conflito na relação pedagógica e que precisa ter suas causas averiguadas. É preciso entender este comportamento do aluno fujão e o porquê de não querer participar das aulas. Que fatores levam esse aluno a fugir para o mato? Podemos pensar em vários, entre eles a falta de motivação para participar das atividades, discriminação por parte dos colegas, postura autoritária dos professores, *bullying*, entre outros.

Esse conflito precisa ter suas causas reais investigadas pelos professores, é necessário compreender profundamente essa atitude do aluno, como vemos em Sastre e Moreno (2005, p. 71):

Analisar um conflito supõe estabelecer claramente os elementos que o compõem, diferenciando suas partes. É necessário ter consciência de qual ou quais causas que o originaram e diferenciá-las do motivo aparente, que é a forma como frequentemente se manifesta. Causa e motivo nem sempre coincidem, já que, às vezes, são utilizados pretextos (os motivos) para desencadear conflitos que permitem dar vazão a sentimentos e emoções cujas causas não aparecem claramente explícitas.

Independentemente de qual disciplina este aluno não estava querendo participar, é necessário que a escola e os professores analisem o fato, com atenção, procurando verificar os possíveis motivos que o levaram a tal atitude. É preciso refletir sobre que situações levariam uma criança a querer esconder-se para não participar de uma aula. A fala da aluna T, não deixa transparecer se algum funcionário ou professor viu que o menino havia se escondido, assim, não temos maiores informações sobre o desdobramento do caso. Mas, espera-se que este episódio não tenha sido menosprezado e que o aluno apenas tenha sido flagrado e repreendido pela Direção da Escola, pois este episódio pode não ser apenas um conflito, mas sim, configurar-se através de suas causas como um fato violento.

Já as respostas das alunas E e M, apontam para a ideia que os conflitos ocorrem entre professores e alunos e alunos-alunos, através de brigas e desentendimentos. Por desentendimentos, podemos compreender por conflitos surgidos devido a falta de comunicação e defesa de opinião contrária. Para as brigas, podemos pressupor que podem ser situações que envolvem agressões físicas ou verbais, constituindo-se então, como violência. É a chamada “*violência da escola*”, definida por Charlot (2002, p. 433), como: “*uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição de classe, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas)*”.

A resposta de Dorothy para essa mesma questão foi a seguinte:

D- Bom, às vezes, conflitos respingam no professor, diretamente. Mas, porque os alunos não conseguem resolver os seus conflitos, né? Quando o aluno não consegue resolver o professor tem que mediar. E essa mediação, normalmente, sempre vai levar a uma Direção da escola. O professor pode até mediar dentro das possibilidades dele, mas sempre ele vai ter, pelo menos no meu caso, eu sempre abro precedente de conversar com a Direção ou Orientação. Até porque, muitas vezes, pode não ser a primeira vez, o primeiro caso, pois pode ter acontecido com outros colegas professores também. Então, por isso, levo à Direção.

Nesta resposta Dorothy traz que o conflito precisa ser observado com atenção, pois pode ser recorrente, tendo ocorrido mais vezes, nas outras disciplinas também. Sastre e Moreno (2005, p. 71), complementando, nos traz o seguinte:

Um conflito pode, pois, ter como causa outro (ou outros) conflito anterior não resolvido de maneira satisfatória, ou inclusive causas inconscientes. Encontrar as verdadeiras causas requer refazer a história do mesmo e, às vezes, realizar uma leitura dos fatos que implica inferir dados a partir de outros. Ou seja, é preciso formular hipóteses que, posteriormente, devem ser confirmadas pelas pessoas envolvidas. Isso supõe, sem dúvida alguma, uma aprendizagem cognitiva e, ao mesmo tempo, emocional.

Dorothy destaca também o papel do professor como mediador do conflito, mas acrescenta que, normalmente, vai encaminhar a situação para outras instâncias escolares. Isso se comprovou, toda vez que a aluna M.F não comparecia à aula de Educação Física usando roupas adequadas para a prática de Educação Física. Durante todo o período em que estive na escola observando às aulas da turma, em nenhum encontro a aluna foi com roupas adequadas. A mesma sempre se apresentava de calça ou bermuda jeans.

Por muitas vezes, a professora Dorothy nem chegava a questionar a menina pela falta de roupa adequada. Algumas vezes M.F apresentava alguma desculpa e em outros momentos não se pronunciava. E, por vezes, inventava uma dor, dizia que havia vomitado durante o recreio e que não estava se sentindo bem, dizia que esqueceu que tinha aula de Educação Física, entre tantas outras desculpas.

A atitude de Dorothy era sempre colocá-la na arquibancada, para fazer trabalhos teóricos e solicitava à Direção/Orientação que ligasse para a mãe da menina e verificasse o motivo. Muitas vezes, lembrava a menina e quem mais não estivesse com roupa adequada, da importância da participação do aluno nas aulas práticas, pois valia nota.

Segundo Dorothy, a mãe de M.F ao ser questionada sobre a situação da menina informou à Orientação que não se encontrava em casa nos horários de almoço (pois trabalhava fora) e desta forma, não sabia que roupa M.F costumava vestir para ir à escola. Segundo Dorothy, durante o todos os recreios M.F jogava futebol com os meninos no pátio da escola, presumindo que a menina não tinha nenhum problema em praticar esportes, dado que em horários, que não os da Educação Física, ela participava e demonstrava gosto por isso.

Esse conflito se instaurou na relação pedagógica, pois efetivamente, Dorothy não conseguiu se aproximar de M.F, a fim de entender seus motivos para não querer praticar as aulas de Educação Física. Não senti uma aproximação mais afetiva, uma tentativa de com carinho e diálogo, compreender a verdadeira causa dessa negação em participar. Quando solicitei à Dorothy uma definição sobre sua forma de lecionar, obtive a seguinte resposta:

D- Às vezes, eu me vejo como um sargento, mas não quero me enxergar dessa maneira. Então eu fico entre o sargento e a bruxa má (rindo). Mas, eu sou um pouco rígida naquilo que eu faço, principalmente em termos de educação.

Como vemos em Morais (1995, p. 57):

Os autoritarismos estão na raiz de toda a violência que venha a ocorrer em campo educacional. E muitas são as formas que o autoritarismo pode assumir, indo desde manifestações grosseiras e explícitas até expressões bastante dissimuladoras. De qualquer forma, os autoritarismos se caracterizarão sempre por uma fundamental indisposição ao diálogo.

Posso pressupor que a aluna M.F não ia com roupa adequada às aulas de Educação Física também devido ao comportamento autoritário de Dorothy e entendo também que a professora não procurava entender suas razões, apenas cobrava uma mudança de comportamento, ou seja, havia se estabelecido naquela relação interpessoal um conflito.

Relato agora outra situação de conflito que me surpreendeu devido à maneira como Dorothy se dirigiu a um aluno e as palavras que utilizou para se expressar, também em virtude da falta de roupa adequada para a prática de Educação Física. Numa aula na quadra, Dorothy se dirigiu até a arquibancada e perguntou para um dos meninos que ali estava sentado, aqui denominado M.N., por que o mesmo não estava usando roupas adequadas para fazer Educação Física. M.N. respondeu que haviam lavado sua roupa de fazer Educação Física no dia anterior e que não havia secado a tempo. Então, Dorothy lhe disse que a responsabilidade de cuidar das roupas para fazer Educação Física era dele e que ela não iria até sua casa para cuidar de suas roupas.

Mais uma vez, Dorothy utilizou de sua postura autoritária, através de palavras e exemplos ríspidos, afastando a possibilidade de uma mediação de conflitos onde o professor está aberto e propõe o uso do diálogo como medida resolutive, oportunizando que os alunos envolvidos na situação possam falar, demonstrar o que sentem sobre o episódio conflitivo.

Dorothy sempre se mostrou extremamente autoritária perante os conflitos. Entendia que para a resolução dos mesmos, bastava impor suas opiniões, não abrindo espaço para que os alunos também pudessem falar. Ela excluía com essa postura a possibilidade do entendimento e compreensão das causas do conflito. Assim, afastava os alunos de si, de forma que era visível, que as crianças além de não terem espaço para se pronunciarem, tinha medo em fazê-lo.

Assim, Dorothy impedia a existência de conflitos no 6º ano Amarelo, pois em sua presença, os alunos se comportavam, observavam suas atitudes. Eles demonstravam sentir

receio em incomodá-la. Era uma relação pedagógica baseada na falta de diálogo e do medo que os alunos sentiam da professora, devido ao seu comportamento distante e autoritário. O autoritarismo de Dorothy impossibilitava que os alunos demonstrassem seus sentimentos e opiniões, de forma que os mesmos transpareciam ter receio de falar e até de se aproximar fisicamente da professora. Com as meninas ficava mais evidente este último comportamento.

Conseqüentemente, pude observar que foram raros os momentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física. Quando ocorreram foram em outros espaços e tempos, mas mesmo assim, se a professora Dorothy tivesse conhecimento desses acontecimentos, ela acabava por intervir, mais uma vez, de maneira autoritária.

Assim, entendo que podemos responder a questão geradora desta investigação que é: *“De que forma os conflitos que ocorrem nas aulas de Educação Física encontram-se implicados na construção da autonomia moral dos alunos do Ensino Fundamental?”*, ao concluirmos que, como constatamos na realidade observada, os conflitos estão presentes nas escolas, bem como nas aulas de Educação Física. Compreendemos então, que os mesmos são importantes na construção da autonomia moral dos alunos, desde que trabalhados de forma positiva, aonde o professor como mediador, irá conduzi-los pacificamente, através do diálogo, envolvendo os alunos na busca por soluções. Possibilitando assim, a formação de sujeitos autônomos, participativos e cooperativos que, em coletividade desenvolvam medidas resolutivas e até mesmo, ações preventivas para os conflitos. É dada então, a oportunidade da criança se manifestar, refletindo e construindo com seu grupo, ao invés de esperar passivamente por soluções as quais deve obedecer, sem questionamentos e entendimento de suas finalidades.

A violência, assim como os conflitos, também faz parte da relação pedagógica. Acontecem, geralmente, quando ao se resolverem conflitos são utilizadas estratégias equivocadas e inadequadas para tal. Na atualidade, muitas pesquisas apontam para a presença de violências nas escolas, como vimos no item desta dissertação intitulado “Pesquisas Relacionadas”. Desta forma, indaguei os alunos do 6º Amarelo sobre o que entendiam por violência na escola e alguns alunos responderam que violências escolares são xingamentos, brigas e discussões e outros responderam que são agressões entre alunos e professores.

Apresento então, as seguintes repostas:

N- Quando alunos e professores, funcionários brigam por bobagem, que se batem, que se machuquem uns aos outros, isso é uma violência;

M- É quando os alunos agridem o professor e os colegas brigam entre si no recreio;

- A- Tem pessoas que brigam por homens e outros brigam por mulheres. Tem funcionários na escola que brigam porque limpam mais que os outros;
 R- É botar apelido e bater no professor;
 J.P- Xingar os colegas e bater boca com professores e funcionários da escola;
 T- Brigas, discussões, bullying, entre outros;
 L.A- É quando um aluno bate no outro e o outro fica muito machucado;
 P- Quando os alunos começam uma discussão e acaba em socos, chutes, tapas, etc;

Percebemos que a maioria das respostas traz uma compreensão de violência como atos agressivos físicos. A resposta da aluna T traz o *bullying* como uma forma de violência. Embora a aluna T tenha emitido essa resposta, durante as observações não verifiquei nenhuma situação de *bullying* na turma do 6º ano amarelo. De acordo com Tognetta e Vinha (2008, p. 201):

[...] *bullying* é um fenômeno tipicamente humano, que se manifesta por meio do exercício de ações negativas de um sobre o outro. Essas ações negativas podem ser formas físicas, psicológicas, sociais e verbais. Frequentemente combinam várias ou todas essas formas que se repetem, o que as tornam ainda mais nocivas.

O *bullying* é uma forma de violência que, por vezes, escapa aos olhos dos educadores e da escola, mas que segundo o panorama atual, é uma realidade presente nas classes escolares. Ainda em Tognetta e Vinha (2008, p. 203):

Frequentemente, professores e educadores não estão atentos a esse tipo de intimidação, já que não lhes atinge diretamente. Infelizmente, as atenções dos adultos que educam estão voltadas às formas de indisciplina, ou mesmo aos constantes desinteresses dos educandos às matérias escolares.

Ao ser indagada sobre qual sua definição para violências na escola, Dorothy, nos traz a seguinte resposta:

D- Aqui na escola, houve no ano passado um caso de agressão física. Um caso de uma menina com um menino. Foi chamado a Brigada Militar e o Conselho Tutelar, normalmente essa é a medida para as agressões físicas e às vezes a violência verbal que acontece bastante. Sempre os encaminhamentos são esses: resolve-se em sala de aula, se não deu resultado a conversa com o professor, passa-se à Direção que faz o encaminhamento pra Brigada Militar ou Conselho, dependendo. Mas, a violência é menos recorrente, porque tomamos medidas mais drásticas para não voltar a acontecer.

A professora apresenta um vago conceito sobre violência escolar, mas ressalta as agressões físicas e verbais presentes na escola. Ela entende que a presença da Brigada Militar e do Conselho Tutelar seriam formas eficazes para diminuir as violências escolares. E quando questionada sobre o que causaria as violências e conflitos na escola, Dorothy respondeu:

D- A falta de limites. Eles vêm (os alunos) de casa achando que podem tudo. E é um grupo e às vezes, dentro do grupo nós temos limitações. A sociedade é quem nos cobra isso. E eles não entendem que quando chegam na escola, que faz parte da sociedade, pois tem regras e limites. A família tem que dar limites, não pode isso, não pode aquilo. Quando eles vêm de casa com as regras e limites, facilita o trabalho na escola e muito mais nas aulas de Educação Física. Eu vejo assim, se essa criança não vem com limites, é na Educação Física que a gente vai dar os limites pra facilitar o trabalho na sala de aula. Eu sempre faço esse paralelo, o facilitar para o professor na sala de aula, porque as regras, o controle do próprio corpo, o controle da própria emoção a Educação Física trabalha e trabalha muito bem. É um auxílio que a gente dá.

A professora Dorothy entende então, que as origens dos conflitos e violências na escola e sociedade são frutos da falta de limite, da educação recebida pelas crianças em casa. Vemos então que, Dorothy entende que a família é a grande responsável e que a escola, mais especificamente a disciplina de Educação Física na escola tem o papel fundamental de dar limites e ensinar regras para os alunos. Parece-nos então, que para a professora, a escola deve essencialmente, “trabalhar” apenas com as consequências dos conflitos, sem pensar e agir como responsável também pelo surgimento destes. Assim como a família, a escola constitui-se como agente de socialização, portanto não pode eximir-se de sua responsabilidade frente a estes acontecimentos na vida de seus alunos. Além de transmitir e construir conhecimentos, a escola é um espaço socializador que deve favorecer convivências e experiências. Assim, a escola deve estar atenta aos conflitos e violências, admitindo a existência desta problemática, planejando então, métodos e estratégias para eliminá-los e preveni-los.

Durante as observações na turma do 6º Amarelo, duas situações me chamaram a atenção, pois a professora de Educação Física, Dorothy, descreveu aos alunos, de maneira autoritária e pouco afetiva, o papel da escola e o papel do professor. A primeira dessas situações é a seguinte: durante uma apresentação de trabalhos de grupo, em sala de aula, sobre atletismo, ocorreu a seguinte situação e diálogo: No final da apresentação, após o aplauso da turma (solicitado pela professora), Dorothy perguntou para um dos componentes do grupo, por que eles falaram tão baixo durante a apresentação. O mesmo respondeu: - “Porque ficamos nervosos”. Nisso a professora respondeu: -“Mas lembrem que eu falei para vocês, na última aula, para não ficarem nervosos, pois não saí sangue e nem as tripas. Esse é o meu papel de professora, dar trabalhos para a apresentação, para perderem o nervosismo”.

É preciso salientar que esses trabalhos sobre futsal que foram apresentados em grupos não estavam no planejamento das aulas de Educação Física. Foi uma atividade criada, segundo a professora, pois os alunos brigaram entre si e fizeram bagunça durante o recreio que teve de ser realizado em sala de aula, devido a chuva. A professora me contou que as

crianças foram surpreendidas pela supervisora educacional que contou as professoras da turma. Então, ela, a professora Dorothy, resolveu que o 6º ano faria em sala de aula, trabalhos em grupos sobre futsal para ser apresentado à turma e que ficariam por uns dias sem aula prática de Educação Física na quadra. Ressalta-se que, em nenhum momento, a professora usou da palavra castigo, punição ou algo semelhante para justificar o trabalho em sala de aula. Devido a essa decisão, a turma ficou quase um mês sem aulas práticas de Educação Física. Essa foi a maneira encontrada pela professora para trabalhar com a indisciplina apresentada por alguns alunos, num momento que não se constituía como espaço/tempo de sua disciplina, punindo-os através do cancelamento temporário das aulas práticas de Educação Física na quadra.

Com isso, percebemos que os alunos não foram estimulados a pensar sobre seus atos. Eles não refletiram sobre as consequências de se fazer algazarra na hora do recreio dentro da sala de aula e de brigarem uns com os outros. Foram punidos com a suspensão das aulas práticas de Educação Física, devendo realizar trabalhos em grupos sobre futsal. Foi uma atitude arbitrária de Dorothy, que julgou necessário punir o 6º ano Amarelo, por suas faltas, mesmo que essas não tenham ocorrido durante o período de suas aulas e também constitui-se em um fato não presenciado pela professora, mas sim relatado a ela, pela supervisora educacional.

Pude perceber, durante os dias que se seguiram para a apresentação dos trabalhos sobre futsal, que essa punição escolhida por Dorothy, implicou no surgimento de outros tantos conflitos, pois a turma ficou imensamente insatisfeita com a suspensão das aulas práticas de Educação Física, apresentando com isso, trabalhos sobre futsal mal feitos e não contemplando as recomendações de Dorothy para a estrutura destes trabalhos. Observei também que os alunos apresentaram suas pesquisas sobre o desporto de forma mecânica e decorada, transparecendo que apenas fizeram esta atividade por obrigação e por medo das consequências, já que Dorothy os avisou que se não fizessem corretamente, perderiam pontos na disciplina e seria ampliado o prazo de suspensão das aulas práticas de Educação Física. Ou seja, coagidas as crianças não aprenderam como se comportar na hora do recreio e muito menos sobre o conteúdo de futsal.

Piaget (1994, p. 161) define dois tipos de sanções para a violação de regras: sanção expiatória e sanção de reciprocidade:

As sanções expiatórias, as quais nos parecem ir a par com a coação e com as regras de autoridade. Seja, com efeito, uma regra imposta de fora à consciência do

indivíduo, a qual ele transgride: independentemente, mesmo, dos movimentos de indignação e cólera, que se produzem no grupo ou entre os detentores da autoridade, e que recaem fatalmente sobre o culpado, o único meio de recolocar as coisas em ordem é reconduzir o indivíduo à obediência, por meio de uma repressão suficiente, e tornar sensível a repreensão, acompanhando-a de um castigo doloroso. Sanções de reciprocidade, enquanto vão a par com a cooperação e as regras de igualdade. Seja uma regra que a criança admite do interior, isto é, que compreendeu que a liga a seus semelhantes por meio de um elo de reciprocidade (por exemplo, não mentir, porque a mentira torna impossível a confiança mútua). Se a regra for violada, não há absolutamente necessidade, para colocar as coisas em ordem, de uma repressão dolorosa que imponha de fora o respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; em outras palavras, basta pôr a funcionar a reciprocidade.

Utilizando o termo de Piaget, entendemos que Dorothy escolheu para “*recolocar as coisas em ordem*”, uma medida que podemos classificar, como sanção expiatória. Especialmente, porque este tipo de sanção não permite a reflexão dos atos e suas respectivas consequências pelos envolvidos. Foi aplicada à turma uma resolução autoritária e coercitiva com o objetivo de reconduzi-los à obediência de regras, sem que os mesmos analisassem os seus comportamentos e os modificassem conseqüentemente.

Já na segunda situação relato a seguir o seguinte conflito: em uma tarde de observação, cheguei mais cedo e fiquei aguardando no corredor, em frente à sala de aula do 6º ano, a professora Dorothy chegar, para eu poder entrar. Como ela estava demorando, os alunos começaram a brincar e correr pela sala. De vez em quando, um deles ia até a porta espiar se a professora estava vindo e avisava os outros. Fizeram a maior algazarra e gritaria na sala, se empurrando perto da porta. Logo mais, a professora chegou e disse pra eles que dava para ouvir da sala dos professores a gritaria deles e ressaltou: – “Vocês não são bichos, são crianças e se considerem como tal. Talvez, a escola tenha que ensinar a vocês, o básico da educação, que é andar de um lado ao outro, educadamente”.

Em mais de uma ocasião pude observar que os alunos do 6º ano se comportavam diferentemente na presença e na ausência de Dorothy. Assumiam duas posturas distintas, modificando bruscamente seus comportamentos. Na presença de Dorothy, mostravam-se obedientes e disciplinados. Já em sua ausência, pareciam não ter limites, extravazam e se libertavam fisicamente, fazendo tudo aquilo que não era permitido durante as aulas de Educação Física. Não parecia se tratar das mesmas crianças nas duas situações. Corroborando, Delval e Enesco (1994, p. 92) fizeram um estudo onde foram comparados três grupos de crianças em uma dada escola. O primeiro grupo de aluno se caracterizava como autoritário, baseado em relações de respeito unilateral e centralização das decisões pelo professor; o segundo era democrático, onde imperava as decisões em grupo e as relações eram pautadas no respeito mútuo,

e o terceiro era o *laissez-faire*, no qual não havia limites estabelecidos e os alunos agiam como desejavam. Os resultados apontaram que, na ausência do adulto, os alunos do ambiente *laissez-faire* se mostravam totalmente desorganizados, como ocorria também na presença do professor. Os do grupo autoritário eram agressivos, ruidosos e descontrolados. Já no grupo democrático, as crianças eram mais autônomas, autorregulando melhor seus comportamentos.

Dorothy em conversa informal comigo, em certa ocasião, ressaltou que todos os adultos na escola são responsáveis pela educação dos alunos que a frequentam, ou seja, funcionários, professores, voluntários e pais de alunos, segundo suas próprias palavras. De acordo com a educadora, nada pode “passar despercebido”, devendo ser solucionado ou levado ao conhecimento da Direção. Desta forma, podemos entender sua definição de escola, vista no parágrafo anterior. Esse conceito da professora justifica, assim, sua postura frente a outros fatos, presenciados ou informados a ela, fora dos espaços/tempos de sua disciplina. Neles, como o fato há pouco analisado sobre a bagunça e brigas no recreio, ela se sentiu responsável e decidiu agir perante a situação de indisciplina.

Após a observação desta situação na qual as crianças fizeram bagunça antes da chegada da professora Dorothy à sala, passei a analisar o comportamento destes alunos e pude concluir que eles somente obedeciam Dorothy na sua presença. Quando ela não estava por perto, eles ficavam à vontade e comportavam-se de maneira indisciplinada. Penso que todos os comportamentos exigidos por Dorothy não foram incorporados às vivências e ao dia-a-dia das crianças, porque eles não foram construídos em conjunto, mas sim porque foram impostos. Era então, preciso obedecer na presença da professora, por medo das consequências. Caso contrário, não era necessário ter bom comportamento, afinal, os alunos demonstraram que apenas se comportavam adequadamente porque eram compelidos a tal.

Corroborando, Vinha e Tognetta (2008, p. 240) nos trazem que:

Na heteronomia, a obediência ao princípio ou regra não se mantém, pois depende de fatores exteriores, ou seja, a regulação é externa: em alguns contextos a pessoa segue determinados valores, e em outros não mais os segue. Por exemplo, se a pessoa corre o risco de ser punida não age de determinada forma, se não corre este risco, age; trata com respeito algumas pessoas que considera como “iguais” ou “superiores”, mas outras não. Constata-se que se uma ação é movida apenas por fatores exteriores, ou seja, é motivada pelas circunstâncias, esta tende a desaparecer ou se modificar quando esses fatores externos também se modificarem.

A escola e seus professores tem sim, responsabilidade na formação dos indivíduos e na construção da autonomia moral dos mesmos. O comportamento extremamente autoritário e coercitivo de Dorothy, impedia nos alunos do 6º ano Amarelo, o desenvolvimento da

autorregulação moral, que oportuniza à criança a direção de suas condutas, sem ter que necessariamente, ter o encaminhamento de um adulto e também a aquisição da sensibilidade necessária para que possa perceber seus sentimentos e emoções, interferindo assim, no processo de desenvolvimento da autonomia moral destes alunos.

Tognetta e La Taille (2008), em pesquisa com adolescentes de 12 a 15 anos, de escolas da rede privada de Campinas/SP, que trata entre outros, das representações que meninos e meninas fazem de si mesmos, fizeram a seguinte pergunta a esse grupo de alunos: “*O que as pessoas podem admirar em você?*”. Quando perguntamos a uma criança ou adolescente questões como a anterior, esperamos que esse sujeito possa ter condições de analisar a si próprio, reconhecendo suas emoções e sentimentos. O professor então, no seu trabalho escolar, é também responsável pelo desenvolvimento da autorregulação dos seus alunos. E isso ocorre em sala-de-aula, quando é proposto ao aluno reflexões e discussões sobre sua conduta e comportamento perante a presença ou ausência do docente.

A escola é, pois, uma instituição social que recebe diferentes alunos, com históricos familiares mais distintos ainda. O papel da escola é acolhê-los nestas diferenças, desenvolvendo práticas que inibam situações conflitivas negativas e violências em virtude da desigualdade de pensamentos e atitudes. Também é responsável na formação ética e moral dos futuros cidadãos, contribuindo para que sejam sujeitos autônomos, críticos e cooperativos.

No entanto, pesquisas e relatos apontam que os professores das escolas, em sua maioria, não se sentem preparados para trabalhar com conflitos e violências que possam surgir destas relações interpessoais. Quando se deparam com uma situação assim em sala de aula, por vezes ignoram, ou agem com autoritarismo desmedido. Dorothy nos traz a seguinte colocação para a questão, “Você se sente preparada para lidar com conflitos ou violências”?

D- Olha, eu não sei se eu me sinto preparada, mas eu tenho assim, uma calma muito grande nessas horas. Na hora que tá acontecendo aquilo ali a minha percepção é do todo. É tanto daquele que está sendo agredido verbalmente ou, tanto daquele tá agredindo, tanto das pessoas que estão na volta, porque muitos deles estão debochando. Eu junto todo mundo. Eu trabalho com o todo, com o grupo.

A resposta dada vem ao encontro da questão: “Quais encaminhamentos você dá às situações de conflito e violências”? Dorothy nos traz que sempre tenta resolver a situação em sala de aula. Se não é possível, encaminha para a Orientação que, se achar necessário, chama os pais dos alunos envolvidos para entrarem em um consenso.

Para a questão: “Conflitos e violências, de alguma forma, foram abordados durante sua graduação ou especialização”?

D- Não. Eu me recordo na época, deles falarem muito em “crianças problema”, assim. Mas, não especificamente como tratar essas crianças. E não tinha uma atividade específica de como gerenciar esse conflito. Tínhamos aula de Psicologia Infantil, que dava conta de certos conflitos que haveriam, mas não trabalhavam o como tirar essa criança, simplesmente falavam em tirar essa criança da sala na época. Eu sou bem antiga (risos). Não falavam em dar atividade pra essa criança. Eu to tirando da sala e o que essa criança vai fazer? Naquela não existia essa preocupação.

É notório, ao analisarmos as últimas três respostas, que Dorothy não está preparada para lidar com os conflitos e violências escolares. Sua atitude, como forma de resolução, é conversar com a turma e se não resolver, encaminha para instâncias superiores ou retirar o aluno da aula prática e colocá-lo a fazer uma atividade teórica.

Definitivamente, excluir o aluno de uma atividade, não o faz refletir sobre o conflito ou violência e também não oportuniza que o aluno possa falar sobre o que sente. Como vemos em Vinha (2003, p. 237):

O professor auxilia o autoconhecimento quando ajuda as crianças a refletirem sobre seus sentimentos e tendências de reação. Todavia, ele evita tomar partido, falar pela criança ou propor a resolução estimulando-as a descreverem por si próprias seus pontos de vista e sentimentos, favorecendo a coordenação dos mesmos (porém quando surge um impasse e elas não apresentam nenhuma alternativa, o adulto pode oferecer uma sugestão; após propô-la e perguntando à criança se concordam com a sugestão apresentada, se é justa, se alguém tem outra ideia...). A escola deve ajudar a criança a controlar seus impulsos, tornando-a apta para refletir sobre as consequências de seus atos. Isto envolve a descentração e a reciprocidade, condições necessárias para considerar perspectivas e os sentimentos dos outros.

Podemos então responder a seguinte questão consequente de nosso estudo: “*Como as violências decorrentes das situações de conflitos encontram-se implicadas na construção da autonomia moral dos alunos do Ensino Fundamental*”? partindo do pressuposto de que os conflitos resolvidos de forma negativa avançam certamente para situações violentas, onde os sujeitos envolvidos são incapazes de pensar no outro e em seus sentimentos. As violências podem ser entendidas em suas origens, como a falta de valores essenciais à convivência humana, como o respeito mútuo. Se as relações escolares estiverem pautadas apenas no respeito unilateral, estaremos então contribuindo na formação de sujeitos passivos e heterônomos. Quando a escola oportuniza um ambiente interativo e afetivo, minimiza as chances de ocorrerem situações de violência, porque basicamente, o respeito mútuo impera neste espaço e os seus sujeitos conseguem voltar seu olhar aos sentimentos de seus semelhantes.

Os sentimentos dos sujeitos envolvidos em situações de conflitos e violências escolares precisam ser também aceitos e compreendidos pela escola e professores. A escola é o espaço no qual ocorrem inúmeras relações entre os sujeitos e, desta forma, sempre surgirão conflitos entre as pessoas. Muitos sentimentos são gerados destas relações e é essencial que haja a compreensão de sua existência. Quando temos professores autoritários, temos conseqüentemente uma intensa falta de diálogo e compreensão permeando essas relações.

Assim, os alunos são impelidos a cumprirem regras apenas por coação e medo de punições ou castigos, sufocando então, na criança suas opiniões e seus desejos. Como vemos na fala de Moraes (1981, p. 46): “O educador intervém em vidas numa relação de autoridade, pois numa relação de autoritarismo ele fatalmente invade vidas, sufocando nestas o que nelas pode haver de sinceridade e espaço interior criativo”.

Quando perguntado aos alunos do 6º ano Amarelo sobre o que sentem quando ocorrem conflitos e violências na escola, recebi as seguintes respostas: onze disseram não sentir nada; um disse sentir vontade de chorar; três disseram sentir medo e três disseram sentir raiva. Vemos então, a presença de alguns sentimentos nos relatos das crianças. Outro menino relatou que se presenciar algum colega ou amigo seu envolvido em uma “briga”, ele “entra pra brigar também”.

O professor, enquanto autoridade na relação precisa estar atento e procurar trabalhar com seus alunos a compreensão e expressão de alguns sentimentos, orientando-os sobre isso. Partir da experiência emotiva de cada, ajudando-os a refletirem sobre o que sentem. Isso seria a “aprendizagem emocional”, trazida por Sastre e Moreno (2005, p. 69), onde o professor/facilitador auxilia seus alunos a “distinguirem as diferentes emoções e os diferentes estados de ânimo que experimentam, e que sejam capazes de nomeá-los e reconhecê-los em si e nas outras pessoas”. É necessário conduzir o aluno a entender o que sente em determinadas situações e também orientá-lo a colocar-se no lugar do outro e o que sentiria se estivesse naquela posição.

A importância de se trabalhar em sala de aula os sentimentos dos alunos foi ressaltada durante o período de observação, em várias ocasiões. Neste dia, chovia e então a aula de Educação Física teve de ser transferida para a sala do 6º ano amarelo, onde foi trabalhada a construção de um octaedro de papel, através da técnica de origami. Dorothy orientou os alunos no passo-a-passo para a realização da atividade. E falou que, quando terminassem de fazê-lo, iriam trabalhar no jogo de xadrez. Então, o aluno J.G. disse: - “Eu sou um mito no xadrez”! A professora então, se aproximou da classe do menino e disse: - “Você

deve exercitar a modéstia desde cedo, porque lá fora, você vai encontrar gente muito melhor”. – “Mas eu sou um mito!” Resmungou o menino, me olhando desanimado. Senti que J.G. ficou decepcionado por não terem acreditado na sua “competência”. A professora não valorizou o seu gosto pelo jogo, menosprezando o que sentia. Logo após, ele me olhou muito triste, mas não ousou continuar expondo seus sentimentos, já que havia sido abruptamente interrompido por Dorothy. Enfim, que terminou a aula e não houve tempo suficiente para jogarem xadrez.

Relato também outra situação, porém vivida na quadra da escola, em uma aula de atletismo: após a realização do exercício de corridas e saltos, a professora organizou a turma em duplas para o trabalho de arremesso de bolinhas de tênis. Ressaltando que o aluno que estivesse na posição de receber a bola, deveria fazer com as duas mãos. E depois, arremessar, fazendo o movimento correto do corpo para o arremesso. Então, observou que a aluna R. não estava recebendo a bolinha com as duas mãos e a corrigiu. Logo, observou que a aluna continuava recebendo a bolinha com apenas uma mão. Foi então, que disse para a menina: “Deus nos deu duas mãos. E se Deus nos deu duas mãos, use-as”. Seus colegas, mesmo os que estavam na arquibancada fazendo trabalho teórico, imediatamente começaram a rir de R., que se mostrou imensamente constrangida, continuando a errar os movimentos orientados por Dorothy.

Outra situação semelhante envolvendo a aluna R: na quadra, alongamento e aquecimento em círculo. Exercício em dupla, um de frente para o outro. Recepcionar e passar a bola. As meninas tiveram, em sua maioria, dificuldade para receber a bola e passá-la corretamente para a sua dupla. A professora visualizou que a aluna R estava fazendo exercício com o colega M, e estava tendo dificuldades. Em dado momento da conversa R disse que não sabia jogar. A professora disse então, que estava ali para ensinar. A menina parecia bem nervosa e agitada com a situação e não parava de rir, enquanto a professora lhe orientava. Então se deu o seguinte diálogo:

Dorothy: - “Você precisa parar de rir”.

R.: - “Eu não consigo”.

Dorothy: - “Você precisa ser mais madura para parar de rir, já está no 6º ano, precisa amadurecer”.

Mais uma vez a aluna R teve dificuldades e seu colega M disse que a mesma devia desistir do jogo. A menina saiu da quadra chorando e a professora foi atrás. Levou-a para dentro do prédio da escola, no refeitório. Pude ver que ficaram por lá conversando, por mais ou menos, uns quinze minutos. E a turma ficou sozinha na quadra, realizando o exercício.

Depois, a professora desceu e a menina ficou na porta do refeitório e não quis descer para a quadra com os seus colegas.

Já na quadra, a professora reuniu os alunos e disse que precisavam se respeitar. Pois eles estavam ali para aprender. Ninguém era atleta. E a única que tem autoridade para dizer se a colega está fazendo certo ou não era ela, porque ela é a professora. Na sequência, dirigiu-se para algumas alunas que estavam na arquibancada e disse que elas não deveriam ficar rindo dos colegas que estão na quadra. Que deveriam rir em casa, pois seus pais deveriam gostar disso.

Em outra tarde de aula observada, antes de se deslocarem ao pátio, a professora chamou a atenção da aluna M. F. em virtude de no 1º período de aula daquele dia, a aluna ter inventado que estava com ânsia de vômito para não fazer a aula de Educação Física. Pelo visto, os pais foram informados, mas não foram buscá-la. A professora ressaltou que a menina não parecia estar doente durante o recreio daquela tarde. Lembrou que os alunos não devem fugir de suas responsabilidades com as disciplinas e com a escola. – “Vocês são pequenos, mas grandes em responsabilidades”.

O mais interessante foi que enquanto a professora chamava a atenção da turma, principalmente à M.F. essa aluna escutava tudo em silêncio, em nenhum momento falou ou tentou se explicar e se mantinha de cabeça baixa, sem encarar a professora. Precisamos ressaltar que dentre todos os alunos, apenas o M, ousava responder para a professora. O aluno sempre respondia com ironia, porém Dorothy nunca o repreendeu por isso. Foi o que aconteceu em uma tarde de observação, após o alongamento final, quando os alunos acompanhados da professora se dirigiram para sua sala de aula. A escola estava recebendo pintura nova. Durante todo o período da aula, dois pintores trabalharam na pintura das escadas da arquibancada e da única porta que dá acesso ao pátio. No final do alongamento, a professora dispensou os alunos, dizendo que formassem uma fila e fossem para a sala de aula para assistirem o último período de aula do dia. Mas os pintores estavam pintando a porta pela qual os alunos teriam que passar para se dirigem ao interior do prédio da escola. Nisso, a professora, insistentemente, começou a falar para eles parassem não subissem. Ela estava na quadra recolhendo seus materiais e subiu até os alunos, e na minha frente e na frente dos pintores, perguntou aos alunos se eles iam passar pela porta, mesmo vendo que os dois pintores estavam ali pintando. Perguntou: -“Vocês não enxergam, às vezes, as pessoas na frente de vocês”? Apenas o M. respondeu: - “Eu enxergo sim, Tia”!

Ela fez com que, em voz alta, todos os alunos pedissem licença aos pintores antes de passar. E foi isso que eles fizeram. Então começaram a subir e ela dirigiu comigo mais atrás da turma. Foi então, que um dos pintores disse: - “Tem que ter paciência, né professora?” E ela respondeu: -“Eu não tenho paciência”.

Em tantas outras ocasiões, assim como no episódio com o aluno J. G. e com a aluna M.F, a cada sermão recebido por Dorothy, percebi que os alunos envolvidos procuravam por mim, olhavam em minha direção. Penso que não era por estarem se sentindo envergonhados, mas vejo como um apelo, quase como um pedido para que eu interferisse na questão.

Como vemos nos quatro últimos relatos, houve a presença de conflitos que geraram sentimentos de vergonha, humilhação e constrangimento nos alunos J.G, R e M.F. Eles não foram ouvidos e demonstraram receio em se manifestar. Os colegas riram deles e da situação criada pela professora Dorothy que, através de seu comportamento autoritário, expôs os alunos e suas fraquezas perante o grupo. Segundo La Taille (1996a, p. 12), “o sentimento de vergonha tem seu mínimo denominador no constrangimento de se supor olhado pelo outro. E quando este olhar for crítico, negativo, a vergonha encontrará sua tradução mais frequente: sentimento de rebaixamento, desonra, humilhação.”

Quando perguntada sobre “Você entende ser importante considerar os sentimentos dos alunos durante sua prática pedagógica?”, Dorothy assim respondeu:

D- É o desenvolvimento emocional, acho importante sim. Que a criança é um todo, assim como eu estou trabalhando o físico, que é o desenvolvimento motor, eu tenho que trabalhar o desenvolvimento emocional. Isso faz parte, né?

Na sequência de sua resposta, Dorothy nos traz a importância do professor estimular seus alunos, visando a autoestima da criança, durante o desenvolvimento das atividades em aula. Salienta como vimos, a criança como um todo e de que o papel do professor seria trabalhar essa criança em toda sua dimensão. Contrariando então, suas atitudes, visto sempre o que foi observado durante um longo período de quase sete meses de estudos. Apesar de estimular, de fato, seus alunos, na realização das atividades e exercícios propostos em suas aulas, percebi que Dorothy não considerava o desenvolvimento emocional deles, quando exercia uma postura extremamente autoritária sobre os mesmos. Afastando então, a possibilidade de aproximação, respeito mútuo e afeto nesta relação pedagógica.

Através das discussões tecidas sobre os sentimentos nascidos de conflitos e violências nas relações pedagógicas da realidade observada, entendo que podemos responder a seguinte questão consequente desta investigação: *“De que forma os sentimentos decorrentes das*

situações de conflitos e violências encontram-se implicados na construção da autonomia moral dos alunos do Ensino Fundamental”?

Os conflitos surgidos durante as aulas observadas, como vimos, foram resolvidos de forma autoritária pela professora Dorothy, que não oportunizou momentos de discussão e reflexão sobre os fatos ocorridos, impedindo com essa postura, que os alunos verbalizassem seus sentimentos e impressões, sendo que por muitas vezes, os alunos ficaram expostos ao julgamento alheio, sentindo-se desta forma, humilhados. As resoluções tomadas pela professora eram de separar os alunos envolvidos em conflitos dando-lhes outra tarefa, geralmente teórica, ou então, encaminhava esses alunos para a Supervisão ou Direção. Essas atitudes, com certeza, geraram outros sentimentos nestas crianças, como a noção de exclusão do grupo, de não sentir-se importante naquele meio e também medo e angústia por ter de explicar seus atos perante instâncias superiores.

Essa profusão de sentimentos presentes nas relações interpessoais precisa ser trabalhada para que se reconheçam quais causas lhes dão origem. Como vemos em Sastre e Moreno (2005, p. 69):

Para os alunos das primeiras séries é difícil, às vezes, distinguir um certo estado de ânimo das causas que o provocam. Por essa razão é importante, em primeiro lugar, fazer com que meninos e meninas aprendam a distinguir as diferentes emoções e os diferentes estados de ânimo que experimentam, e que sejam capazes de nomeá-los e reconhecê-los em si e nas outras pessoas.

Assim, entendemos que os sentimentos oriundos dos conflitos e violências, precisam ser reconhecidos e trabalhados nos anos do Ensino Fundamental, onde a escola e seus professores atentem para a importância da aprendizagem emocional no encaminhamento para a autonomia moral das crianças. Complementando, Sastre e Moreno (2002, p. 51):

Quando não há uma aprendizagem, o sujeito recorre a “contar os dedos”. No caso dos conflitos, isto supõe deixar-se levar pelas emoções e pelos impulsos sem nenhuma reflexão prévia, o que conduz a respostas primitivas, tais como agredir, inibir-se para agir, esconder-se no ressentimento e respostas afins.

Vemos então, que os sentimentos e emoções decorrentes dos conflitos devem ser trabalhados na escola, possibilitando assim, que não evoluam para atos violentos na tentativa de resolução. Pois a violência pode ser entendida como resultado de sentimentos não controlados durante um conflito. O professor deve mediar essa resolução, levando o aluno a buscar em si mesmo suas emoções e trabalhar com suas causas. Para isso, o educador

necessita estabelecer uma relação afetiva com seus alunos, onde os conflitos sejam resolvidos de maneira pacífica, permitindo que todos possam expressar-se e refletir sobre as situações de conflitos. Pois, para a constituição de um sujeito moralmente autônomo, há a necessidade de dar-lhe espaço para que exponha suas emoções e para que acolha os sentimentos alheios também, caso contrário, teremos indivíduos ressentidos, passivos e subordinados, com dificuldades de relacionar-se em grupo e colocar-se no lugar do outro, e conseqüentemente, os conflitos poderão evoluir para situações de violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento do trabalho farei considerações sobre a temática desenvolvida, a partir do referencial teórico utilizado e da análise dos dados coletados neste estudo. Para tanto, inicialmente torna-se necessário ressaltar que o intuito maior deste estudo foi o de verificar e constatar a realidade escolar, mais precisamente a relação pedagógica, sem o desejo de criar fórmulas, teorias ou normas a serem seguidas. Em nenhum momento tive como objetivo julgar a escola e a postura da professora de Educação Física. Penso que esta investigação poderá colaborar com outros estudos acerca da temática desenvolvida, trazendo aos possíveis leitores e estudiosos da área, mais uma oportunidade de discussão e reflexão. O desenvolvimento desta temática de pesquisa foi para mim, uma das mais significativas experiências, onde pude aprender muito com tudo o que vivenciei enquanto pesquisadora.

A autonomia, a ética e a moralidade definem-se, desta forma, como eixos do trabalho pedagógico. E sob este prisma, a Educação Física, a meu ver, e seus profissionais precisam repensar suas posturas e crenças. A competição, as habilidades e movimentos corporais “perfeitos” na prática dos desportos não devem constituir-se como os únicos objetivos da Educação Física escolar nos anos do Ensino Fundamental.

Enquanto pesquisadores nos inserimos num contexto escolar com características bastante peculiares que justificam muitas das relações ali vividas. Condições e estrutura de trabalho, falta de materiais didáticos necessários, postura da escola, sua Direção e seus professores perante seu papel formativo, entre muitos outros. E, que, portanto, foram considerados também neste estudo. A escola, como um todo, é um ambiente próprio, onde seus sujeitos apresentam atitudes e pensamentos calcados em valores sociais e morais que trazem de suas famílias e na escola, se reformulam e se reorganizam através das relações. Os conflitos e violências que podem surgir, frutos destas relações, precisam ser administrados na escola. Negar a sua existência ou ignorá-los, definitivamente, não deve ser o papel da escola, enquanto espaço institucional social formativo.

Percebemos que a professora Dorothy entendia as relações de maneira bastante formal e acreditava na ordem e disciplina como fatores importantes para o desenvolvimento de suas aulas. Optava por retirar da aula prática aqueles alunos que não cumprissem às regras criadas por ela. Essa atitude, apenas excluía o aluno e não evitava que pudesse se repetir novamente. Como ficou visto através do comportamento da aluna M.F. Por mais que a professora a

colocasse para fazer exercícios teóricos durante as aulas práticas, a menina continuava indo às aulas com roupas inadequadas para a prática esportiva. Percebo que faltou uma aproximação de Dorothy mais afetiva, tentando compreender o significado desta negação da criança, implementando o diálogo como peça-chave na reconstrução desta relação que era marcada pela falta de comunicação e compreensão. Desta forma, a menina passou praticamente todo o ano letivo (como referência o período de observações), sem participar das aulas de Educação Física, tão importantes para o desenvolvimento infantil, sem que ficasse esclarecido e resolvido a sua situação. Um conflito então, que não foi trabalhado pela escola e pela professora.

Desta forma, podemos como comprovam várias pesquisas desenvolvidas no nosso Grupo de Pesquisa Afetos Morais (UFSM/PPGE), sob a orientação da prof^a Dr^a. Lúcia Dani, e também pelo que se pode observar na presente pesquisa de Mestrado, que muitos professores não se encontram preparados para atuar frente aos conflitos e violências, assim como Dorothy, sujeito de nossa pesquisa. Estudos e relatos apontam que muitos professores não tiveram essa preparação durante sua formação na graduação. Este dado reforça a postura autoritária de alguns professores, como no caso de Dorothy, que utiliza de atitudes e comportamentos rígidos e inadequados para solucionar situações conflituosas e violentas. Lidam com a indisciplina e o descumprimento de regras por parte dos alunos, utilizando-se de coação e falta de compreensão.

Entendemos então, a importância da formação de base e continuada dos professores. O conhecimento não sendo estanque, precisa ser adquirido, revisado e transformado a cada dia pelo docente, através de suas experiências práticas em sala-de-aula, através de cursos, palestras, pós-graduações, etc. O conhecimento evolui instantaneamente e a sociedade contemporânea acompanha esses acontecimentos, de um modo geral. Já a escola e seus professores, por vezes, parecem trilhar caminhos que se afastam da realidade momentânea. Demonstram viver ainda em situações passadas, onde não havia tanto a presença de violência neste contexto, por exemplo. É imprescindível que a escola compreenda as violências como uma realidade um tanto atual, e que precisam ser trabalhadas na busca de sua extinção e prevenção. Para isso, os professores precisam estar adequadamente preparados para tal, desde a sua graduação, através da oferta de disciplinas que tratem sobre temas como conflitos, violências e autonomia moral. Ainda assim, posteriormente devem estar em constante processo de atualização e aprimoramento.

Nas escolas, sugere-se grupos de estudos acerca dos assuntos acima citados, com a presença de estudioso da área que possa orientar um trabalho participativo, onde os docentes possam expor suas dúvidas, compartilhando-as com o grande grupo. Também se considera essencial, uma política governamental que ofereça condições financeiras apropriadas aos professores, para que possam custear cursos de pós-graduação e participar, frequentemente, de seminários, cursos e palestras. Desta forma, os professores certamente estarão melhores preparados para atuar como mediadores nos conflitos e violências escolares, compreendendo também a importância da autonomia moral no desenvolvimento de seus alunos.

Através deste estudo também podemos entender a importância da cooperação nas relações interpessoais. Na atualidade, a cooperação tem sido cada vez mais solicitada e seria essencial que a escola e seus professores incluíssem em seus planejamentos, atividades que contemplassem, por exemplo, os jogos cooperativos, que podem ser facilmente aplicados em qualquer disciplina. No meu entendimento enquanto professora de Educação Física, penso que essa disciplina poderia exercer o papel de grande desafiadora, para que todas as outras disciplinas aderissem a um trabalho mais afetivo, compreensivo e de entendimento do outro em suas diferenças, opiniões e sentimentos.

A cooperação, como traz Piaget, é elemento essencial para o desenvolvimento da autonomia moral nos indivíduos. Ensinar a criança a pensar e agir cooperativamente, é prepará-la para viver em grupo, entendendo-se como parte importante de um contexto centralizado no respeito mútuo e na reciprocidade.

Através dos estudos realizados, das discussões e análises de dados e também de todas as aulas observadas, podemos concluir que os conflitos e as violências decorrentes das aulas de Educação Física encontram-se implicados na construção da autonomia moral dos alunos do Ensino Fundamental, a partir da postura adotada pela escola e professor, na sua maneira de entender os conflitos como algo existente na escola e que precisa ser trabalho. Aqui entra o papel do professor/facilitador, que vai mediar essas relações, procurando envolver os alunos na discussão e busca da resolução, de forma onde todos possam expressar seus sentimentos e opiniões sobre o ocorrido.

Essas questões são de extrema importância para o desenvolvimento da autonomia moral do aluno, que é sim, também de responsabilidade da escola. Está em suas resoluções e atitudes o desenvolvimento de crianças autônomas ou não. Os conflitos e violências são partes da vida social e escolar e a forma como irão ser conduzidos determina no aluno a possibilidade de agir cooperativamente ou então, obedecer calado à normas e autoritarismos.

Que tipo de cidadão queremos formar, enquanto professores? Seres pacatos, obedientes e temerosos que só conseguem avançar se dominados pelo mais forte? Ou sujeitos autônomos, críticos e independentes que evoluem, mergulhados em sentimentos como solidariedade e espírito coletivo? Essa é uma questão que deve estar inserida, a meu ver, no pensamento de cada docente, toda vez que se debruçarem sob os seus planos de aula, toda vez que se defrontarem com situações de conflitos e violências.

Se observarmos os objetivos do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, os quais foram elencados no início deste estudo, veremos que situam-se apenas no campo teórico, se tomarmos como parâmetro o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora Dorothy nos meses de investigação. A escola entende como importante um trabalho onde o aluno tem a possibilidade de ser um sujeito participativo e comunicativo. Tem como essencial também, dentro do processo de ensino-aprendizagem, relações entre professor-aluno calcadas no afeto. Entretanto, o que foi visto nas aulas de Educação Física desta escola, especificamente no 6º ano Amarelo, discordavam do que propunha o P.P.P escolar. Como vimos no capítulo de Análise e Discussão dos Resultados, foi um trabalho pedagógico onde as relações entre professor-aluno eram baseadas apenas no medo e respeito unilateral. Podemos afirmar também que, os alunos não eram estimulados na disciplina de Educação Física, a serem participativos e não tinham oportunidades para se expressar, para opinar ou demonstrar seus sentimentos frente a tantos fatos ocorridos e que foram apresentados nesta dissertação.

Assim, entendemos que o trabalho da professora Dorothy estava desvinculado dos objetivos do P.P.P, apesar dos mesmos não serem aplicados na prática. Parecendo-nos então, que não havia um consentimento mútuo e compartilhado entre a gestão escolar e seus professores. A escola deixava, subjetivamente, a cargo de cada professor, o ensino da moral e de valores. Também não foi oportunizada, no período de observação, nenhuma iniciativa da escola, em termos de projeto ou atividades, que objetivassem tais temas, envolvendo todos os seus sujeitos, professores, funcionários, alunos, família e gestores. Afastando-se assim, de sua imensa responsabilidade, enquanto instituição de formação moral e de sua responsabilidade social.

Conflitos sempre irão existir nas salas de aula. Fazem parte do desenvolvimento infantil. As crianças, claramente, solicitam por limites para aqueles adultos que possuem autoridade para orientá-los. Estou falando em autoridade que presume a competência e o afeto necessário para auxiliar a criança, na construção da moralidade e de valores éticos. Não creio em atitudes e gestos autoritários como possíveis no processo educativo, pois penso que eles

contribuem na formação de sujeitos pouco autônomos que esperam sempre por uma ordem para continuarem. E que, sufocam, por vezes, na criança o seu pensamento e espírito livre. E, também, vão contra o princípio básico da democracia, que é o direito à expressão.

Lembro que precisamos sim, considerar todas as características do contexto escolar, reconhecendo o trabalho comprometido de muitos professores que assim como a professora Dorothy, que apesar de seu comportamento autoritário, sempre se mostrou comprometida com seu trabalho, nunca se isentando de suas responsabilidades.

Por fim, reforço a importância deste estudo para a área educacional, e principalmente para o campo da Educação Física escolar, pois reflete sobre a formação de nossos alunos, posto que supera o desenvolvimento físico e motor, entendendo essas crianças enquanto seres com sentimentos e vontades próprias, opiniões e diferenças. Este estudo vem a contribuir também com linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, pois apesar de estar focado na disciplina de Educação Física, visualiza a escola, através de um olhar multidisciplinar, oferecendo novas perspectivas sobre o estudo da autonomia moral que deve, como vimos, ser alvo do trabalho pedagógico de todas as disciplinas da grade curricular.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C.S. Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos. In: MORAIS, Regis de (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, SP: Papirus, 1994.

ARAÚJO, U.F. **O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil.** In: Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. Apresentação. In: ARANTES, V. A. **Educação e valores: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2007.

ASSIS, O. Z. M. A socialização. In: ASSIS, O. Z. M.; ASSIS, Mucio Camargo de. (Orgs.). **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a Educação Infantil.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2003.

BIAGGIO, A.M.B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral.** São Paulo, Editora Moderna, 2006, p.127.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Violência intrafamiliar: orientações para a prática em serviço.** Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2012.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BOMFIM, M. do C. e MACEDO, R. M. **Violências nas Escolas.** Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 9, n. 28, p. 605-618, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2836&dd99=view>. Acesso em 28 Fev 2013.

BORDIN, M. S. da S. **A Relação Pedagógica e o Enfrentamento dos Conflitos e das Violências na Escola.** 2012. 136 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

CHARLOT, B. **A mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **Relação com o Saber: formação dos professores e globalização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

_____. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Interface. Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 432-443. www.scielo.com.br. Acesso em: 20 mar. 2012.

CHAUÍ, M. **Ética e violência**. Teoria & debate. Ano 11, nº 39. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 1998.

CHRISPINO, A. **Gestão do conflito escolar**: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. , Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, 2007 .

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362007000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 Mar 2012.

CORDEIRO, J. A relação pedagógica. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 66-79, v. 9.

CORTELLA, M.S.; LA TAILLE, Y. de. **Nos Labirintos da Moral**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

COSTA, M. R. da. **Eu Também Quero Falar** – Um estudo sobre infância, violência e educação. 2000. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

DANI, L. S.C. **A relação pedagógica e o fracasso escolar na 1ª série do 1º grau**: a repercussão das recompensas e dos castigos. 1996. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

_____. **A relação pedagógica e suas imbricações na construção da personalidade moral**. 2003. 228f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003.

_____. **Conflitos, Sentimentos e Violência Escolar**. Revista Diálogo Educacional, PUC Curitiba-PR, v. 9, n. 28, p. 571-586, set./dez. 2009. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3334/3247>. Acesso em 25 Fev 2013.

_____. (a). **Escola: os conflitos sociomoraes e a construção da personalidade moral**. Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, v.35, n.3, p.381-394, set./dez. 2010.

_____. (b). **Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral**. 2010. 36f. Relatório de Projeto de Pesquisa (PROLICEN) – Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

_____. **Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral.** 2011. 15f. Relatório de Projeto de Pesquisa (FIPE) – Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

DELVAL, J.; ENESCO, I. **Moral, desarrollo y educación.** Madrid: Anaya, 1994.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A Ética na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DIAS, K. P. **Educação Física X Violência.** Editora Sprint, 1996.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina.** Portugal: Porto, 1994.

FALEIROS, V. de P.; FALEIROS, E. S. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** 2. ed. Campinas: Versus, 2005.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 1463.

GARCÍA, X. Martín; PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores.** São Paulo: Summus, 2010.

GARCIA, J. **Indisciplina e Violência nas Escolas: algumas questões a considerar.** Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 9, n. 28, p. 511-523, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2830&dd99=view>. Acesso em 25 Fev 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2009.

HEYL, B. Ethnographic interview, in P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont & L Lofland (eds) *Handbook of Ethnography*, pp. 369-83. London: Sage, 2001.

KESSELRING, T. **Jean Piaget.** Petrópolis: Vozes, 1993.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LA TAILLE, Y. de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In LA TAILLE; OLIVEIRA, M.K; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992

_____. (a). **A indisciplina e o sentimento de vergonha**. In: AQUINO GROPPA, J. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 8ª edição. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

_____. (b). A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, Lino de (Org). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 133-173.

_____. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Formação Ética – do Tédio ao Respeito de Si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Jean Piaget (Texto e apresentação de Yves de La Taille)**. Youtube, 1 maio, 2016. Disponível em: <<https://youtu.be/hrHW7ecdI1A>>. Acesso em: 1 abr., 2022.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica – Do Projeto à Implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIPPELT, R. **Violência nas Aulas de Educação Física: estudo comparado entre duas escolas da rede pública do Distrito Federal**. 2004. 74f. (Mestrado em Educação Física), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004. Disponível em: <http://btdt.ibict.br/pt/inicio.html>. Acesso em: 18 Fev 2013.

LOUREIRO, A. M. L. **Violência: paradoxos, perplexidades e reflexos no cotidiano escolar**. Revista Interface – Comunicação, Saúde e Educação. V. 5. Agosto, 1999. Disponível em: <http://www.interface.org.br/revista5/ensaio4.pdf>. Acesso em: 14 Fev 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, M. G. de. **Educação Física na adolescência: Construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

MENIN, M. S. de S. Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores. In: _____ **Cinco estudos de educação moral**. Coleção Psicologia e Educação. 2ª ed. Casa do Psicólogo. São Paulo, 1996, p. 37-103.

MINAYO, M. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAIS, R. de. **O que é violência urbana**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **Violência e educação.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). **A Pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Editora Universidade/ UFRGS/ Sulina, 1999. p. 61-93.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre a violência e saúde.** 2002.

PIAGET, J. (a) **A Psicologia da Inteligência.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.

_____. (b). **Seis Estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1967.

_____. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas.** Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

_____. **O Julgamento Moral na Criança.** Editora Mestre Jou. São Paulo, 1977.

_____. (a). **Psicologia e epistemologia:** por uma teoria do conhecimento. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

_____. (b). **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro, José Olympio, 1978

_____. **O nascimento da inteligência na criança.** 4. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **O juízo moral na criança.** 4.ed. São Paulo: Summus, 1994.

_____. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, Lino de (Org). **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36.

_____. **Epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

PUIG, J. M. (a) **A construção da personalidade moral.** São Paulo: Ática, 1998.

_____. (b). **Ética e valores:** métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PUIG, J. M.; MARTÍN, X.; ESCARDÍBUL, S. e ANNA, N. M. **Democracia e Participação escolar**: propostas de atividades. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

QUERA, P. **O conflito**: escutar, aprender e criar. In: VINYAMATA, Eduard. **Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PROLICEN. **Relatório Projeto: Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral**. Dani, Lúcia Salete Celich. UFSM, 2009.

SASTRE, G. MORENO, M. **Conflitos e emoções**: uma aprendizagem necessária. In: VINYAMATA, Eduard. **Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SASTRE, G. MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**. Campinas: Editora Moderna, 2002.

SCRIPTORI, C.C. **Aspectos Pedagógicos e Práticas Escolares para o Desenvolvimento da Cooperação e da Autonomia**. In: CUNHA, J. L. da; DANI, L. S. C. (Org). **Escola, conflitos e violência**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2008.

SILVA, L. C. F. **Intervenções em situações de conflitos interpessoais nas aulas de Educação Física**. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2009.

SILVA, Luana Cristine Franzini da; PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; PALMA, José Augusto Victoria. **Os conflitos interpessoais nas aulas de Educação Física: princípios de intervenção**. 2010. Disponível em:
<http://seer.pucgoias.edu.br/files/journals/6/articles/1713/submission/review/1713-5158-1-RV.doc>. Acesso em: 29 abr. 2021.

TOGNETTA, L R. P., & LA TAILLE, Y. de (2008). **A formação de personalidades éticas, representações de si e moral**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24, 181-188.

TRIVINÔS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VINHA, T.P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. 426f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2003.

VINHA, T.P.; TOGNETTA, L.R.P. **Estamos em conflito**: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, J. L. da; DANI, L. S. C. (Org). **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2008a.

VINHA, T.P.; TOGNETTA, L.R.P. **Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores.** *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba: v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo>. Acesso em 15 Mai 2012.

VINHA, T.P.; TOGNETTA, L.R.P. **A construção da autonomia moral na escola: a intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem de valores.** *Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE e o III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas– CIAVE*. Curitiba: PUC, 2008. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/295_902.pdf. Acesso em 01 Mar 2013.

VINYAMATA, E. Compreender o conflito e agir educativamente. In: VINYAMATA, E. **Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação**. Porto Alegre: Artmed, p. 13-32, 2005.

WIKIPÉDIA (Flórida) (a). Wikimedia Foundation (org.). **Jean Piaget**. 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Jean_Piaget&oldid=62317759. Acesso em: 20 jan. 2022.

_____ (b). Wikimedia Foundation (org.). **Pedagogo**. 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Pedagogo&oldid=62131504>. Acesso em: 27 jan. 2022.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - Carta de Apresentação do Pesquisador à Secretaria
Municipal de Educação**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Santa Maria, Março de 2012.

Para: Secretaria Municipal de Educação – SMED
De: Prof^a Dr^a. Lúcia Salete Celich Dani

Prezado (a) Senhor (a),

Apresento a aluna Leisa Caetano Bürger, acadêmica do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação/CE da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM que está desenvolvendo o projeto de pesquisa: “*A relação pedagógica na prática escolar de Educação Física e suas implicações na construção da autonomia moral dos discentes do Ensino Fundamental*”, sob minha orientação.

Nesse sentido, com o desejo de concretizar a pesquisa em escola municipal desta cidade, conto com o seu empenho e solicito a sua colaboração para que a aluna possa realizar observações em sala de aula, entrevista com professor (a) de Educação Física e questionário com os alunos de uma turma de sexto ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental.

Desde já, agradeço a sua compreensão.
Atenciosamente,

Prof^a Dr^a Lúcia Salete Celich Dani

APÊNDICE B – Autorização da Escola para a Realização da Pesquisa

**PREFEITURA MUNICIPAL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Autorizo a realização dos procedimentos investigativos (observação das aulas, entrevistas com a professora e questionário com os alunos) que contribuirão no Projeto de Pesquisa de Mestrado, UFSM/PPGE, intitulado “*A relação pedagógica na prática escolar de Educação Física e suas implicações na construção da autonomia moral dos discentes do Ensino Fundamental*”, desenvolvido pela aluna Leisa Caetano Bürger, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Lúcia Salete Celich Dani. Este projeto tem por objetivo investigar as relações professor-aluno e suas implicações no desenvolvimento da autonomia moral dos alunos do Ensino Fundamental na disciplina de Educação Física.

Os participantes da pesquisa serão: uma professora de Educação Física e uma turma de sexto ano.

Assinatura da Direção

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à Professora Participante

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À PROFESSORA (PARTICIPANTE DA PESQUISA)

Pelo presente consentimento, declaro que fui informada, de forma clara e detalhada dos objetivos e da justificativa do projeto de pesquisa, que busca investigar sobre “*A relação pedagógica na prática escolar de Educação Física e suas implicações na construção da autonomia moral dos discentes do Ensino Fundamental*”.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Terei total liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem que isso traga nenhum prejuízo.

Autorizo para fins exclusivos dessa pesquisa a realização de entrevistas estruturada e semi-estruturada e registro escrito das minhas considerações, na certeza de que se manterá o caráter confidencial das informações registradas, bem como serão ocultados os nomes dos participantes da pesquisa e o nome da escola na qual ela está sendo realizada.

A pesquisadora responsável por esse projeto de pesquisa é a professora de Educação Física, Leisa Caetano Bürger, que poderá ser contatada pelo telefone (55)- 8121-6512.

Concordo em participar deste estudo.

Abril de 2012.

Nome e assinatura da professora

APÊNDICE D - Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Santa Maria, (data)

Senhores pais e/ou responsáveis pelo(a) aluno(a) – (escrever o nome do aluno).

A aluna (cada uma escreve o seu nome), acadêmica do Curso (cada uma escreve seu curso, centro de ensino e o nome da universidade) está desenvolvendo um projeto de pesquisa (TCC) sobre (cada uma escreve o nome de seu projeto).

Nesse sentido, com o desejo de concretizar a pesquisa na escola, pede a autorização para a realização de um trabalho escrito (entrevista, ou questionário), realizado em sala de aula com seu filho (a).

Esclareço que o nome do seu(a) filho(a) bem como o nome da escola será ocultado.

Desde já, agradeço a compreensão e a colaboração.

Atenciosamente,

(escrever cada uma o seu nome e assinar).

De acordo,

Assinatura dos pais e/ou responsáveis

**APÊNDICE E – Roteiro da Entrevista Semi-estruturada aplicada à
Professora de Educação Física**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Acadêmica: Leisa Caetano Bürger

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Salete Celich Dani

Questões 1ª Parte da Entrevista:

- 1) Formação Acadêmica.
- 2) Idade.
- 3) Tempo de Serviço no Magistério.
- 4) Trabalhos anteriores.
- 5) Trabalhos paralelos.
- 6) Como se define quanto a sua forma de lecionar?
- 7) Quais as suas lembranças enquanto aluna da Educação Básica?
- 8) Quais são as suas lembranças das aulas de Educação Física na 6ª série do seu tempo de escola?
- 9) Que tipo de educação possui a escola?
- 10) Como é feita a orientação pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional, quanto às reuniões pedagógicas, orientações para as aulas e o planejamento das atividades?
- 11) Como você elaborou sua proposta de trabalho (normas, horários, atividades, avaliação, etc) na turma?

APÊNDICE F – Roteiro da Entrevista Estruturada aplicada à Professora de Educação Física

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Acadêmica: Leisa Caetano Bürger

Orientadora: Profª. Drª. Lúcia Salete Celich Dani

Questões 2ª Parte da Entrevista:

- 1) Defina “conflitos” escolares?
- 2) Como você define “violências escolares”.
- 3) A que você atribui a causa dos conflitos e violências na escola?
- 4) Quais as possíveis situações que podem originar conflitos em sala de aula?
- 5) Que relações possíveis você estabelece entre a prática pedagógica do professor de Educação Física e as situações de conflitos e/ou violências na escola?
- 6) Você acredita que a prática do professor de Educação Física pode contribuir e/ou minimizar situações de conflitos e/ou violências na escola? De que forma?
- 7) Em seu planejamento você prevê atividades para trabalhar questões conflituosas entre os alunos? Quais?
- 8) Então, para você, qual a importância da disciplina de Educação Física na resolução de conflitos e violências na escola?
- 9) Quando, como e por quem são construídas as regras na sua disciplina? Qual o objetivo destas regras? E, se o aluno não seguir essas regras, qual a sua atitude?
- 10) Você já presenciou situações de conflitos ou violências em suas aulas? Quais foram?
- 11) Quais encaminhamentos você dá às situações de conflitos e violências?
- 12) As relações interpessoais são consideradas na avaliação da disciplina?
- 13) Você se sente preparada para lidar com conflitos ou violências?

- 14) Conflitos e violências, de alguma forma, foram abordados durante sua graduação ou especialização?
- 15) Você entende ser importante considerar os sentimentos dos alunos durante sua prática pedagógica?
- 16) Os alunos falam de seus sentimentos com você?
- 17) Você entende ser significativo trabalhar os sentimentos dos alunos envolvidos em conflitos escolares?
- 18) Em sua opinião, qual o **papel da escola** em relação aos conflitos violentos?
- 19) Qual o **papel do professor frente** às violências e aos conflitos?
- 20) Qual o **papel da equipe diretiva** frente às violências e aos conflitos?
- 21) Qual o **papel dos alunos** frente às violências e aos conflitos?
- 22) Qual o papel da disciplina de Educação Física na construção da autonomia moral da criança?

APÊNDICE G – Roteiro do Questionário a ser aplicado aos alunos do 6º ano.

- 1) **O que você entende por conflitos na escola?**
- 2) **O que você entende por violências na escola?**
- 3) **Você já presenciou ou viveu uma situação de conflito ou violência na escola?**
() Sim () Não

Quais?

- 4) **Em sua opinião, por que isso aconteceu?**
 - 5) **Por quem foi resolvido?**
() pela Direção ou Orientação
() pela Professora
() pelos Alunos
() Outro. Quem?
-

- 6) **Quando ocorrem conflitos e violências na escola, o que você sente?**
() Nada
() Triste
() Com medo
() Com vontade de chorar
() Outra. Qual?
-

- 7) **Para você, qual seria a melhor forma de resolver os conflitos e as violências na escola?**

- 8) **As aulas de Educação Física ajudam a diminuir as violências na escola?**
() Sim () Não

Por que ?

- 9) **Qual a importância das aulas de Educação Física?**
() Não é importante
() Pouco importante
() Tanto faz.
() É importante
() É muito importante

10) **Existem conflitos e violências nas aulas de Educação Física?**

Sim Não

Quais?

11) **Por quem são resolvidos os conflitos e violências nas aulas de Educação Física?**

- pela Direção ou Orientação
 pela Professora de Educação Física
 pelos Alunos
 Outro. Quem?
-

12) **Como são resolvidos os conflitos e violências nas aulas de Educação Física?**

13) **É permitido que você fale como se sente quando acontecem conflitos nas aulas de Educação Física?**

Sim Não

14) **Você está contente com a forma como estão sendo tratados e resolvidos os conflitos e violências nas aulas de Educação Física?**

Sim Não

15) **Você tem a liberdade de dizer o que sente e pensa durante as aulas de Educação Física?**

Sim Não

16) **Existem regras nas aulas de Educação Física?**

Sim Não

Quais?

17) **Você acha importante ter regras nas aulas de Educação Física?**

Sim Não

18) **Quem criou estas regras?**

- a Direção ou Orientação
 a Professora
 os Alunos
 a Professora junto com os Alunos
 Outro. Quem?
-

19) **Você sempre obedece às regras da aula de Educação Física?**

Sim Não

Por que ?

20) **O que acontece com os alunos quem não obedecem a essas regras?**

21) **Você já recebeu alguma punição por não obedecer às regras nas aulas de Educação Física? Quais?**

foi para a Direção ou Orientação

foi suspenso

ficou sem recreio

não pode participar da aula

ficou fora do jogo

recebeu nota baixa

seus pais foram chamados à escola

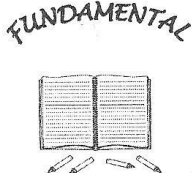
recebeu advertência

Outra. Qual?

Nunca recebi punição nas aulas de Educação Física.

ANEXOS

ANEXO A – Exemplo de atividade teórica.

	ESCOLA [REDACTED]			
	Componente Curricular: Educação Física		Trabalho(X)	Teste()
	Nome:		Ano:	Turma:
	Prof: [REDACTED]		Trimestre: I	Valor:
AVALIAÇÃO				

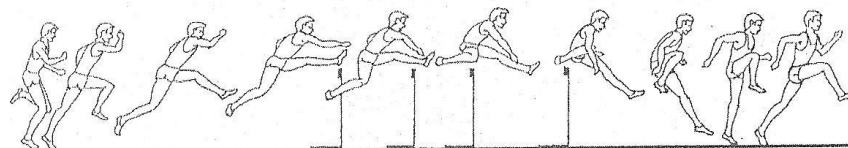
O Atletismo

Técnicas e regras da corrida sobre barreiras (110m e 400m)

As corridas sobre barreiras atuam como instrumento muito útil para incorporar emoção e alegria nas aulas de educação física.



CORRIDA DE BARREIRAS Sequência Completa



CHAMADA

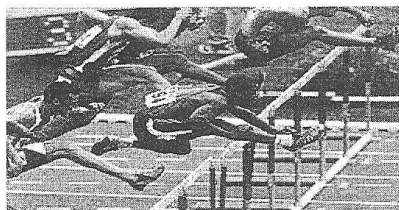
TRANSPOSIÇÃO

RECEPÇÃO

DISCRICÃO DAS VÁRIAS FASES

Na corrida de barreiras há dois elementos fundamentais: a VELOCIDADE entre as barreiras e a TRANSPOSIÇÃO DA BARREIRA, que pode ser dividida em três fases (chamada, transposição e recepção).

- ➔ No que respeita à velocidade, o barreirista deve concentrar-se em correr três passos muito rapidamente.
- ➔ No que respeita à transposição da barreira, o barreirista deve procurar minimizar o tempo em que está no ar e preparar-se para a próxima passada de corrida.



Para aprendermos a passar sobre as barreiras temos que ter um ritmo: ataque à barreira, 3 passadas, ataque à barreira.

Para crianças a distância entre as barreiras é de mais ou menos 8m e sua altura é de mais ou menos 30 ou 40cm.



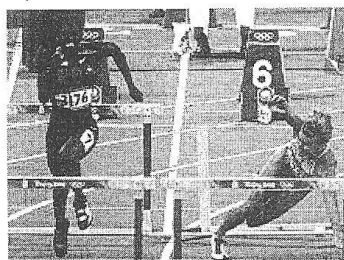
Para podermos passar sobre a barreira é necessário lançarmos a **PERNA DE ATAQUE** e trazer a **PERNA DE PASSAGEM** na seqüência.

O nosso lado dominante é a nossa perna de impulsão. Esta é a perna

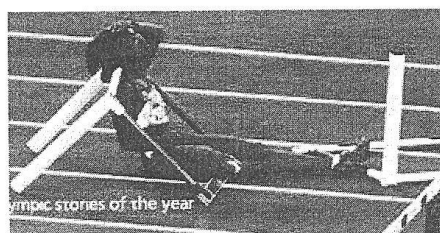


que deve estar posicionada atrás na saída da corrida.

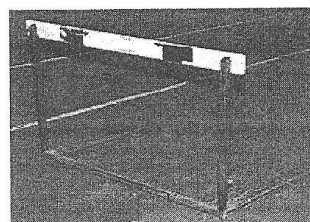
Para crianças temos mais ou menos 12m a percorrer desde a saída até a primeira barreira, são mais ou menos 8 passadas e dá-se a 1ª. Passagem.



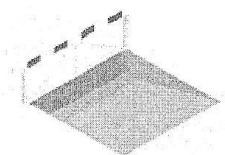
Na passagem da barreira para não perdermos o equilíbrio, não podemos descer muito próximo à barreira.



São dispostas 10 barreiras em cada raia no percurso de 400m, sua altura é de mais ou menos 76-91cm, sua largura é de 1,18-1,20cm e o peso total não pode ser inferior à 10kg.

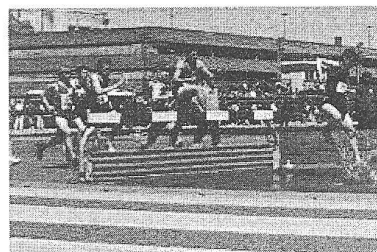


CURIOSIDADES:



Nas corridas com obstáculos haverá 28 saltos sobre obstáculos e 7 sobre o fosso de água na prova de 3.000m e 18 saltos sobre obstáculos e 5 sobre o fosso de água na prova de 2.000m.

O obstáculo tem 76,2-91,4cm de altura, 3,94cm de largura no mínimo, deve pesar entre 80-100kg e a profundidade da água no fosso é de 50-70cm.



Para fixarmos a nossa leitura sobre o **Atletismo** responda as perguntas que seguem. Faça os exercícios com **calma e atenção** para iniciarmos o ano com boas notas!
BOA SORTE!!!

1- Qual o ritmo que devemos ter para a passagem sobre a barreira? _____

2- Para as crianças qual é a distância entre as barreiras? _____

3- Quantas barreiras são dispostas na pista de 400m? _____

4- Como chamamos a perna que lançamos sobre a barreira? E como se chama a que trazemos na seqüência? _____

5- Na passagem da barreira para não perdermos o equilíbrio, o que devemos fazer? _____