

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

**A LINGUAGEM COMO FORMA DE VIOLÊNCIA NA
RELAÇÃO PROFESSOR–ALUNO EM SALA DE AULA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Juliana Mezomo Cantarelli

Santa Maria, RS, Brasil

2012

A LINGUAGEM COMO FORMA DE VIOLÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM SALA DE AULA

Juliana Mezomo Cantarelli

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Prof. Dr^a Lúcia Salete Celich Dani

Santa Maria, RS, Brasil

2012

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Mezomo Cantarelli, Juliana
A LINGUAGEM COMO FORMA DE VIOLÊNCIA NA RELAÇÃO
PROFESSOR-ALUNO EM SALA DE AULA / Juliana Mezomo
Cantarelli.-2012.
171 p.; 30cm

Orientador: Lúcia Salete Celich Dani
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2012

1. Relação Professor-Aluno 2. Sala de Aula 3.
Linguagem 4. Violências I. Salete Celich Dani, Lúcia II.
Título.

**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 LINGUAGEM COMO FORMA DE VIOLÊNCIA NA RELAÇÃO
PROFESSOR-ALUNO EM SALA DE AULA**

elaborada por
Juliana Mezomo Cantarelli

como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

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

Lia Beatriz de Lucca Freitas, Dr^a (UFRGS)

Dorian Mônica Arpini, Dr^a (UFSM)

Doris Pires Vargas Bolzan, Dr^a (UFSM)

Santa Maria, 23 de março de 2012.

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras que, sabendo conciliar razão e emoção, reconhecem sua responsabilidade frente a seres humanos, muitas vezes indefesos e ainda em formação. A todos aqueles que, assim como eu, acreditam numa educação de qualidade, baseada no respeito, na cooperação, na reciprocidade e no afeto. E, a todos os alunos e alunas que, mesmo sendo vítimas de alguma forma de violência praticada pelos seus professores, conseguem se construir como seres humanos dignos, íntegros e com uma imagem positiva de si mesmo.

AGRADECIMENTOS

Sempre é hora de agradecer, porém, infelizmente, nem sempre aproveitamos as oportunidades...

Assim, é chegada a hora de aproveitar, de expressar, mesmo sabendo que, às vezes, as palavras não conseguem descrever tudo aquilo que sentimentos e gostaríamos de dizer. Mas, mesmo correndo o risco, vale à pena tentar... Vale a pena dizer o quanto sou grata, imensamente grata, eternamente grata...

Sou grata a Deus, por ter me concedido a vida e me presenteado com todas as coisas boas e até as poucas ruins (pois me fortaleceram) que já me aconteceram...

Sou grata ao Espírito Santo que sempre iluminou minhas escolhas e guiou meu caminho...

Sou eternamente grata aos meus PAIS que me proporcionaram nascer, crescer e viver numa família onde o amor, o respeito e a solidariedade eram as regras a serem seguidas. Que demonstraram, não só com palavras, mas com exemplos, a importância da coragem, da sinceridade, da justiça e da honra. Que me oportunizaram ter irmãos (ão) que, cada qual com suas peculiaridades, são pessoas adoráveis e admiráveis...

Meu irmão e irmãs – Maurício, Renata e Marlova que, construindo suas próprias famílias, vencem os desafios e seguem em frente, em busca de realizações e da felicidade de todos que os cercam... Vocês são muito especiais...

Especiais e amados também meus queridos filhos – Rafaela, Augusto e Luiza. Cada um do seu jeito, com seus gostos, posturas e posicionamentos, buscam seu espaço e trilham seus caminhos. Vocês que souberam entender a importância deste momento e, por isso, sempre me incentivaram nesta caminhada. A vocês só posso pedir desculpas pelas ausências e dizer AMO MUITO VOCÊS. Quero que saibam que nenhum título me faz ter tanto orgulho, como o que sinto de ser mãe de VOCÊS... Vocês, meus filhos, parte importante da minha história com o Cláudio, meu marido.

Ao Cláudio, por mais que busque palavras para expressar meus sentimentos, elas não chegam perto de tudo que gostaria de dizer. Por isso, faço minhas as palavras escritas na música de Roberto Carlos: “Eu tenho tanto pra lhe falar/ Mas com palavras não sei dizer / Como é grande o meu amor por você / E não há nada pra comparar / Para poder lhe explicar / Como é grande o meu amor por você / Nem mesmo o céu nem as estrelas / Nem mesmo o mar e o infinito / Não é maior que o meu amor / Nem mais bonito / Me desespero a procurar / Alguma forma de lhe falar / Como é grande o meu amor por você / Nunca se esqueça, nem um segundo / Que eu tenho o amor maior do mundo / Como é grande o meu amor por você.”...Enfim, obrigada por estar ao meu lado em todos os momentos, por compartilhar minhas conquistas, minhas decepções, minhas lágrimas e meus sorrisos... EU TE AMO MUITO...

Também sou muito grata aos meus amigos e amigas. Aqueles (as) que vejo com frequência e também os que a distância não permite muitos encontros, mas que, mesmo assim, carrego comigo dentro do coração. Sei que torceram por este momento e compartilham a alegria desta conquista. Penso que amizade é um sentimento especial; pois, sem laços de parentescos, escolhemos os amigos de livre e espontânea vontade, por identificação. Assim, muitas pessoas passam por nossa vida, mas só os verdadeiros amigos é que percorrem conosco todas as travessias, sem se importar com as turbulências do percurso. Obrigada a todas (os) e a cada uma (um) em especial...

À professora e grande amiga Carla Pretzel Mezzomo por todas as “portas” que me ajudou a abrir para que esta pesquisa se realizasse. Além disso, sou grata pelos longos momentos de diálogos, reflexões, angústias divididas, conselhos, enfim, por estar ao meu lado nesta caminhada. Saiba que sua presença foi muito importante...

À Equipe Diretiva, aos alunos e especialmente à professora da escola em que esta pesquisa se realizou (pois sei que não é fácil abrir as portas da sala de aula para uma estranha que tem como objetivo observar e analisar nosso jeito de ser) . Sem a participação de vocês esta pesquisa não se concretizaria.

À Universidade Federal de Santa Maria por oportunizar um curso de qualidade e gratuito para estudantes que buscam o crescimento e o desenvolvimento profissional.

Ao Centro de Educação e ao PPGE por proporcionarem um espaço de significativas discussões e aprendizagens.

À minha orientadora Professora Doutora Lúcia Salete Celich Dani, que, mesmo sem me conhecer, acreditou no meu projeto e indiretamente na minha capacidade para enfrentar este desafio, oportunizando a realização deste sonho. Nossos nomes estarão ligados para sempre; e eu serei eternamente grata pela confiança, pelo carinho, pela amizade, pela dedicação e competência com que me orientou, pela paciência nas dificuldades, enfim, por todos os ensinamentos que me proporcionou.

Às professoras Lia Beatriz de Lucca Freitas, Dorian Mônica Arpini e Dóris Pires Vargas Bolzan por gentilmente aceitarem o convite para compor a banca examinadora, contribuindo nesta pesquisa com suas importantes colocações.

Aos Professores e Professoras do Mestrado em Educação que, cada um ao seu modo, soube compartilhar seus conhecimentos e provocar as necessárias desacomodações para que me tornasse uma profissional apta a enfrentar os desafios diários da educação.

Aos colegas do mestrado e do grupo de estudos Afetos Morais; pelos debates, trocas de experiências, diferentes pontos de vistas. Enfim, por todos os momentos compartilhados que contribuíram muito, não só para minha formação profissional, mas também, de ser humano. À colega e agora amiga Márcia Bordin por ter nesta, por vezes, tão difícil caminhada, compartilhado comigo os momentos de alegria, conquistas e realizações, bem como os momentos de tristezas, angústias e dificuldades. Que Deus sempre te abençoe e ilumine tua caminhada.

Exponho minha gratidão a todos os alunos e alunas que fizeram e fazem parte da minha trajetória como educadora. Vocês, motivo deste trabalho, são seres únicos e especiais que me fazem pensar, refletir e analisar constantemente minha própria forma de ser e agir. Vocês, que, com a sinceridade peculiar da idade, ensinam-me, diariamente, grandes lições e me fazem ter consciência da importância que tem um EDUCADOR...

Enfim, a todos e a todas que contribuíram na minha caminhada acadêmica, profissional e de ser humano, a cada um em especial, minha sincera GRATIDÃO. Finalizo, fazendo minhas as palavras de Comte-Sponville (1995, p. 152) que diz ser a gratidão, a alegria, o amor, o segredo da amizade. “(...) não pelo sentimento de uma dívida, pois nada se deve aos amigos, mas por superabundância de alegria comum, de alegria recíproca, de alegria partilhada. (...) Obrigada por existir, dizem um ao outro, e ao mundo, e ao universo.”

RESUMO

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

A LINGUAGEM COMO FORMA DE VIOLÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM SALA DE AULA

AUTORA: Juliana Mezomo Cantarelli

ORIENTADORA: Lúcia Salete Celich Dani

Data e local da defesa: Santa Maria, 23 de março de 2012.

Este trabalho está vinculado à Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, do Programa Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. O presente estudo insere-se ao Grupo de Pesquisa Afetos Morais e o seu projeto principal "Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral". A temática em estudo surge a partir das minhas próprias experiências como aluna da educação básica e também da graduação e, posteriormente, como professora, fazendo-me refletir sobre a relação professor-aluno. Nesse sentido, a pesquisa objetiva-se em investigar como a linguagem utilizada pelo professor (a) em sala de aula pode ser compreendida como uma forma de violência praticada por esse (a) em relação a seus alunos, identificar qual a compreensão do professor (a) sobre a utilização da linguagem como uma forma de violência exercida por ele (a) em relação aos seus alunos (as) e verificar quais as significações construídas pelos alunos em relação à linguagem utilizada pelo seu professor (a) em sala de aula. A metodologia adotada apresenta uma abordagem qualitativa, sob a perspectiva de um estudo de caso, com uma professora do 3º ano do ensino fundamental e seus respectivos alunos. A pesquisa realizou-se em uma escola estadual de educação básica situada na região centro do Estado do Rio Grande do Sul. A coleta de dados foi realizada por meio de observações diretas na sala de aula, sendo os dados registrados no diário de campo, e em entrevista semiestruturada com a professora da turma e seus alunos. O estudo foi dividido em três capítulos: O primeiro - "Delimitação e fundamentação da investigação" - delimita e especifica a área temática da investigação, as questões da pesquisa e seus objetivos, bem como a abordagem metodológica da mesma. No capítulo 2 - "A construção do pensamento, da linguagem e da moralidade na criança" - foi analisada a construção e desenvolvimento da linguagem com relação ao pensamento e a noção de moralidade para as crianças. Para tal, foram utilizados, como aporte teórico, os estudos realizados por Jean Piaget. O capítulo 3 - "As violências e suas imbricações na relação professor-aluno" - está dividido em dois subcapítulos. No primeiro, foi analisada a relação professor-aluno em sala de aula. No segundo, foi enfocada a violência dentro dessa relação. Teve como fundamentação teórica, entre outros, Alícia Fernandez, Julio Groppa Aquino, Maria Teresa Estrela, Ulisses F. de Araújo, Xus Martín Garcia, Josep Maria Puig e Yves de La Taille. Os dados foram analisados sob aporte teórico dos autores citados. Com base nas análises dos dados, conclui-se que o modo como a linguagem é utilizada pelo professor, conscientemente ou não, pode ser entendida como uma forma de violência; os alunos percebem a utilização da linguagem também como uma forma de violência praticada pelos seus professores; porém, para os professores, a linguagem utilizada não é percebida como uma forma de violência quando praticada pelos mesmos, pois, ela serve para "moldar" o comportamento dos alunos, impor limites, ou seja, para que se transformem em "pessoas educadas". Agir assim é preciso, necessário, aceitável e, portanto, normal.

Palavras-chave: Relação Professor-Aluno. Sala de Aula. Linguagem. Violências.

ABSTRACT

Mastership Dissertation
Program of Post-Graduation on Education
Federal University of Santa Maria

THE LANGUAGE AS A FORM OF VIOLENCE IN THE RELATIONSHIPS AMONG TEACHERS AND STUDENTS IN CLASSROOM

AUTHOR: Juliana Mezomo Cantarelli

SUPERVISOR: Lúcia Salete Celich Dani

Date and local of defense: Santa Maria, March 23rd 2012.

This paper is linked to the Line of Practical School Researches and Public Policies of the Post-Graduation Program at the federal University of Santa Maria. The current study belongs to the Moral Affection Research Group and its main project "The conflicts and sentiments present in the pedagogical relationship and their networks in the construction of moral personality". The theme arises from my own experiences as a student of basic education and also graduation. Later, as a professor I started reflecting about the relations among teachers and students. Thus, this research aims to investigate how the language used by the teacher in classroom might be understood as a form of violence from the teacher to his/her pupils, to identify how the teachers understand how their languages might be a form of violence towards their students and to verify how the students see this violent language used in classroom. The methodology adopted presents a qualitative approach under the perspective of a study case with a teacher who teaches the third grade fundamental school and with her pupils. The study was carried out in a state school of basic education in the central region of Rio Grande do Sul state. The data collection was made by means of direct observations in classrooms. The data were recorded on a field diary and in a semi-structured interview with the class teacher and her students. The study was divided in three chapters: The first one: 'Delimitation and fundamentals of investigation', which delimits and specifies the theme area of investigation, the questions of a research and their reasons as well as the methodological approach of it. In chapter 2: "The construction of thinking, language and morality in children", where it was analyzed the construction and the development of language related to the thinking and notion of morality for children. To do so, it was used, as a theoretical support, the studies carried out by Jean Piaget. In chapter 3: "The violence and its imbrications in teacher's and student's relations". It is divided into two sub-chapters. In the first one, it was checked out the relations of teachers and students in classroom. In the second one the violence inside this relation was highlighted. The theoretic fundament of this paper comes from: Alícia Fernandez, Julio Groppa Aquino, Maria Teresa Estrela, Ulisses F. de Araújo, Xus Martín Garcia, Josep Maria Puig e Yves de La Taille. Based on the data analysis, it is concluded that how language is used by the teachers, consciously or not, might be understood as a form of violence and that the students perceive this kind of language as a form of violence as well. However, for the teachers, their languages are not seen as a form of violence once they serve to "shape" their students' behavior, to impose limits so that they become civilized and polite people. Acting like this is necessary, acceptable and, therefore, normal.

Key words: Teacher and Student's Relation, Classroom, Language, Violence.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A	
CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR À ESCOLA	159
ANEXO B	
AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA E. E. E. B. PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	161
ANEXO C	
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	163
ANEXO D	
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À PROFESSORA (SUJEITO DA INVESTIGAÇÃO)	165
ANEXO E	
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS DA TURMA OBSERVADA	167
ANEXO F	
ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA	169

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
1 DELIMITAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	33
1.1 Área temática	33
1.2 Questões de pesquisa	33
1.2.1 Questão geradora	34
1.2.2 Questões consequentes	34
1.3 Objetivos	34
1.3.1 Objetivo geral	34
1.3.2 Objetivos específicos	34
1.4 Explicação de termos, delimitação e explicitação das questões de pesquisa	34
1.5 Abordagem metodológica	38
1.6 Instrumentos de investigação	39
1.6.1 Observações na sala de aula	41
1.7 Contexto da investigação	42
1.8 A “Professora”: sujeito da pesquisa	43
1.9 A turma de alunos	46
2 A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO, DA LINGUAGEM E DA MORALIDADE NA CRIANÇA	51
3 AS VIOLÊNCIAS E SUAS IMBRICAÇÕES NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	75
3.1 Relação professor-aluno em sala de aula	75
3.2 As violências na relação professor-aluno em sala de aula	90
4 ANALISANDO, DISCUTINDO E REFLETINDO ACERCA DOS RESULTADOS	105
4.1 Espaço da investigação: a sala de aula	106
4.2 As aulas, a turma de alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental, a Professora e sua linguagem	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	151
ANEXOS	157

Não sei se estou perto ou longe demais, se peguei o rumo certo ou errado. Sei apenas que sigo em frente, vivendo dias iguais de forma diferente. Já não caminho mais sozinho, levo comigo cada recordação, cada vivência, cada lição. E, mesmo que tudo não ande da forma que eu gostaria saber que já não sou a mesma de ontem me faz perceber que valeu a pena.

(Autor Desconhecido)

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado versa sobre o tema A Linguagem como forma de violência na relação professor-aluno em sala de aula.

Esse assunto, desde o início da minha graduação em Ciências Sociais esteve presente, direta ou indiretamente, nas minhas reflexões, leituras e pesquisas. Já no meu estágio obrigatório durante o curso, tendo minha primeira experiência como professora em uma escola e percebendo o cotidiano da mesma, esse tema passou a ser o centro dos meus questionamentos. Estes foram provocando em mim uma desacomodação e florescendo uma enorme vontade de pesquisá-los com maior profundidade; afinal, agora não era eu uma aluna e sim uma professora. Professora que, enquanto aluna, tinha da escola e dos professores lembranças antagônicas. Algumas dessas lembranças traziam muitas alegrias e saudades; outras por sua vez, profundas mágoas e tristezas.

Quando criança e adolescente não fui a aluna que muitos professores da época, e posso dizer que muitos, ainda hoje, gostariam de ter tido. Um tanto contestadora, gostava de questionar e expor minha opinião sobre os fatos, algo não muito aceito pelos professores. Logo, posso afirmar que, das quatro horas de aula, a hora do recreio era o momento por mim mais esperado, algo que realmente fazia sentido. Consequentemente, gostava de “matar” algumas aulas, principalmente aquelas aulas que não entendia, e ninguém me convencia de que também eram importantes para minha formação.

Assim, buscando em minhas memórias percebo que alguns professores devem ter sido muito insignificantes para minha educação. Nem me lembro quem foram, o que faziam, como ensinavam e o que aprendi com eles. De outros, só tenho a lembrança de que transformaram aquilo de que gostava e me identificava em nomes, datas e fatos que simplesmente devia decorar, mesmo sem ter a noção do que os mesmos realmente significavam.

Felizmente, lembro de alguns que, mesmo exigentes e rígidos eram extremamente conhecedores de seus conteúdos e valorizavam o modo de ver e entender o mundo também dos alunos. Pequenos gestos praticados por esses, que os mesmos não devem sequer recordar, deixaram boas lembranças guardadas dentro de mim.

Dentre vários acontecimentos transcorridos na Educação Básica, um deles me marcou e gostaria de aqui compartilhar. Esse conviveu comigo durante um bom tempo da minha vida e fez com que, por muitas vezes, duvidasse da minha própria capacidade de estudar e aprender.

Esse fato aconteceu no primeiro ano do Ensino Médio – antigo segundo grau. Fui chamada para conversar com a direção da escola. Imaginava que o motivo seriam minhas notas, ou melhor, a falta delas. Porém, minha grande surpresa foi que, sem ao menos ser questionada ou ouvida, já fui comparada com minha irmã, tida então como excelente aluna, com notas invejáveis. Eu, segundo a direção, não me parecia nem um pouco com ela; devia, então, seguir seu exemplo e “ser igual a ela”.

Para muitos esse fato pode ser interpretado como “bobagem”. Afinal, esse professor não tivera a intenção de me magoar, me ferir, me humilhar ou me menosprezar. Porém, com apenas 14 anos, em plena adolescência e construção do meu “eu” e da minha própria imagem, foi (e aqui serei polida) extremamente desagradável. Posso afirmar não ter ouvido, junto às críticas, algo bom a meu respeito, embora não tivesse só defeitos. Isso provocou um grande sentimento de inferioridade e vontade nula em relação aos estudos. Se não era possível ser uma “boa aluna” como minha irmã, então, estudar para quê?

Hoje, consciente pelas leituras que faço, considero o fato a pior violência que sofri na Educação Básica. Percebo que as marcas deixadas por essa “simples” conversa foram bem difíceis de serem cicatrizadas.

Com essa imagem de mim mesma, concluí, a “muito custo” e insistência de meus pais, o Ensino Médio. Por muito tempo, não podia nem imaginar-me numa faculdade. Assim, durante mais de 10 anos, estudar não era uma expectativa e nem uma possibilidade para minha vida; pelo contrário, era um mundo de que realmente queria distância. Enfim, dizia sempre que perguntada sobre o assunto: “estudar não é para mim.”

Mas, como algumas coisas inexplicáveis às vezes acontecem em nossas vidas, e mesmo sem saber bem o porquê, iniciei a graduação em Ciências Sociais. A partir de então, minha relação com os estudos mudou completamente.

Como na Educação Básica, na graduação também tive professores dos quais não lembro mais. De seus nomes e seus rostos não tenho nenhuma lembrança. Sei que cursei as disciplinas por causa do conteúdo na memória e dos livros na estante.

Mas, felizmente nessa etapa de estudo, esses foram a minoria. Da maioria deles tenho, cada um a seu modo, lembranças especiais. Conseguiram deixar em mim marcas importantes que desejo carregar comigo, não só no meu trabalho, mas na minha vida pessoal.

Muitas palavras, muitos gestos e muitas ações que os mesmos realizaram, das quais talvez nem recordem, foram fundamentais e decisivos para que eu me transformasse numa aluna dedicada, estudiosa e interessada. Assim como para que despertasse em mim uma Juliana que eu mesma não sabia que existia ou que poderia vir a existir.

Dessa forma, concluí a graduação com outra imagem de mim mesma. Lá aprendi que cada ser humano é único e diferente. Ser diferente é ter gostos, posturas, aptidões que nos constroem e nos fazem ser como somos. Aprendi também que diferença não é sinônimo de desigualdade. As diferenças não nos tornam melhores ou piores do que os outros. Elas servem somente para mostrar que cada um tem seu caminho a trilhar, e esse caminho é pessoal. Ele será percorrido pela pessoa, do seu jeito e de acordo com o seu tempo.

Depois de formada, continuei estudando e comecei a lecionar. Inserida no contexto escolar, tive a oportunidade de analisar com mais atenção a fala, os gestos e as ações de meus colegas. Também refleti sobre o meu próprio jeito de ser, agora na condição de professora. Dessas reflexões, nasceram, aos poucos, algumas ideias do projeto que aqui apresento.

Primeiramente, é importante mencionar que esta pesquisa está ligado ao projeto principal do Grupo de Estudo em Afetividade e Moralidade, pertencente ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Ele é coordenado pela Professora Doutora Lúcia Salette Celich Dani.

A professora Lúcia Dani, em 1996, defendeu a dissertação de mestrado “A relação pedagógica e o fracasso escolar na 1ª série do 1º grau: a repercussão das recompensas e dos castigos”. Em 2003, tornou-se Doutora em Educação com a tese “A relação pedagógica e suas imbricações na construção da personalidade moral”. A partir de suas pesquisas inicia e coordena esse grupo que se solidifica a cada nova pesquisa desenvolvida.

O grupo possui como projeto principal “Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral”.

Mesmo sendo um grupo recente, muito já contribui para as pesquisas que abarcam esses temas. Por isso, estas dissertações merecem serem aqui destacadas: “A resolução dos conflitos sociomoraes e suas implicações na construção da autonomia moral dos alunos”, de autoria de Eleodora dos Santos Leonardi, 2008. “A prática pedagógica no enfrentamento da violência psíquica”, tem como autora Clarissa Farvezani Magnago, 2009. “Uma genealogia do jovem usuário de crack: mídia, justiça, saúde, educação”, do mestrando Douglas Casarotto de Oliveira, 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”, dissertação apresentada por Viviane Martins Vital Ferraz, em 2010. A mestranda Márcia Alves Bordin tem como tema de pesquisa “A relação pedagógica e o enfrentamento das violências na escola”, defenderá sua dissertação de mestrado no transcorrer de 2011. As mestrandas Leisa Caetano Bürger e Marcelle Cardoso Louzada estão em fase de construção de seus projetos de mestrado. Os mesmos, respectivamente, enquadram-se na área de “Conflitos, sentimentos, relação pedagógica e a construção da personalidade moral”; e, “Violência escolar: práticas de bullying, conflitos e sentimentos.”

Além das dissertações de mestrado, vários trabalhos de conclusão de graduação foram orientados pela prof^a Dr^a Lúcia Salete Celich Dani, trazendo a temática “violências e conflitos na escola”, tema pesquisado pelo grupo. Atualmente, fazem parte do grupo Afetos Morais as graduandas Francieli Lorenzi Fracari que está desenvolvendo seu trabalho final de graduação a partir da temática “A ocorrência do cyberbullying e as relações interpessoais na escola”. A aluna Cristiane de Campos Alves tem como tema “Violências na escola: relações entre alunos”. Vivian Jamile Beling pesquisa a temática “Indisciplina em sala de aula”. E, a graduanda Anelise Heidi Rempel tem como objetivo de estudo “A memória escolar: o bullying em escolas públicas no município de Santa Maria – RS entre 2000 a 2011”.

Desse modo, cada integrante que compôs e compõe o grupo, cada um com seu perfil e objetivos, vem contribuindo para o fortalecimento e aprimoramento de ideias relativas aos conflitos, aos sentimentos e as violências que ocorrem na relação pedagógica.

Visando também a contribuir com o fortalecimento de ideias sobre a relação professor-aluno em sala de aula, apresento esta dissertação. A mesma está estruturada em três capítulos.

O capítulo 1, “Delimitação e fundamentação da investigação”, tem como objetivo delimitar e especificar a área temática da investigação, bem como as questões da pesquisa e seus objetivos. Será apresentada, no mesmo, a abordagem metodológica que norteará a realização da pesquisa e os instrumentos que serão utilizados para a coleta das informações. Portanto, serão apresentados, nesse capítulo, os caminhos que esse trabalho percorreu.

No capítulo 2, “A construção do pensamento, da linguagem e da moralidade na criança”, será analisada a construção e desenvolvimento da linguagem com relação ao pensamento e a noção de moralidade para as crianças. Para tal, são utilizados como aporte teórico, os estudos realizados pelo pensador Jean Piaget. Suas pesquisas tiveram como enfoque conhecer e entender o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, contribuindo assim para a criação de novos métodos pedagógicos e uma escola mais ativa.

O capítulo 3 intitula-se “As violências e suas imbricações na relação professor-aluno”. Este capítulo está dividido em dois subcapítulos. No primeiro, será analisada a relação professor-aluno em sala de aula. No segundo, será enfocada a violência dentro dessa relação. Esse capítulo terá como fundamentação teórica, entre outros, Alícia Fernandez, Julio Groppa Aquino, Maria Teresa Estrela, Ulisses F. de Araújo, Xus Martín Garcia, Josep Maria Puig e Yves de La Taille. A escolha deve-se por a trajetória de pesquisa acadêmica desses autores apresentarem estreita relação com o tema abordado neste capítulo.

Após essas apresentações, aproveito para esclarecer que não tenho a pretensão nem a intenção de, com este trabalho, encontrar vítimas ou culpados. Intento analisar e refletir sobre nossas próprias práticas e ações como profissionais da educação. Entendo que somos responsáveis pela escola que trabalhamos, pelas relações que estabelecemos, pelas posturas que adotamos e pelos alunos que são “obrigados” a permanecer em nossa presença, boa parte de suas vidas.

Hoje, após essa caminhada acadêmica e profissional, uma certeza carrego comigo: o modelo de professora que não quero ser e que luto diariamente para não me transformar. Uma professora que, sendo a adulta da relação, não pode permitir-se pensar que o seu conhecimento, a sua idade, a sua experiência, a sua

linguagem, seja utilizada - mesmo que inconscientemente - para impor, ferir, humilhar, ignorar os alunos. Parto do pressuposto que estes, ao estarem na minha presença, esperam ver alguém que também os veja e os reconheça como seres humanos.

Seres humanos que, mesmo não querendo ou não conseguindo ser o que os outros esperam que eles sejam, são possuidores de medos, dificuldades, qualidades, valores, sonhos e desejos, enfim, são seres humanos que, ao seu modo, com as suas peculiaridades, buscam construir-se nessa sociedade por vezes tão injusta e desigual.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia; e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

(FERNANDO PESSOA)

1 DELIMITAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, é delimitada e especificada a área temática da investigação, bem como as questões da pesquisa e seus objetivos.

É também apresentada a abordagem metodológica que norteou a realização da pesquisa, assim como, os instrumentos utilizados para a coleta das informações.

Finalizando, são expostos o contexto e os respectivos sujeitos da investigação, como também, o tipo de análise que foi empregado na interpretação dos dados coletados.

1.1 Área temática

Na contemporaneidade, torna-se cada vez mais frequente presenciar nos meios de comunicação ou mesmo no cotidiano escolar, discussões acerca da relação pedagógica. Essas envolvem conflitos e violências presentes no relacionamento de professores e alunos em sala de aula.

É na sala de aula, espaço onde a relação professor - aluno se consolida, que os papéis são constituídos e o poder, a ordem, a disciplina/indisciplina, os gestos, as ações e as palavras são utilizadas como ferramentas que irão balizar esse relacionamento. (ESTRELA, 2002) Relacionamento este que, quando mal encaminhado, é capaz de suscitar diferentes formas de violências.

Esta pesquisa possui como tema, as violências na escola e busca investigar como a linguagem utilizada pelo professor em sala de aula pode ser compreendida como uma violência praticada por este em relação a seus alunos.

Dessa forma, propôs-se a seguinte temática:

A linguagem como forma de violências na relação professor(a)-alunos(as) em sala de aula.

1.2 Questões de pesquisa

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

1.2.1 Questão geradora

- De que forma a linguagem utilizada pelo (a) professor (a) em sala de aula pode ser compreendida como uma forma de violência praticada por este (a) em relação a seus alunos?

1.2.2 Questões consequentes

- Qual a compreensão do (a) professor (a) sobre a utilização da linguagem como uma forma de violência exercida por ele (a) em relação aos seus alunos (as)?
- Que significações são construídas pelos alunos em relação à linguagem utilizada pelo seu (sua) professor (a) em sala de aula?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

- Investigar como a linguagem utilizada pelo (a) professor (a) em sala de aula pode ser compreendida como uma forma de violência praticada por esse (a) em relação a seus (suas) alunos (a).

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar qual a compreensão do (a) professor (a) sobre a utilização da linguagem como uma forma de violência exercida por ele (a) em relação aos (as) seus (suas) alunos (as);
- Verificar quais as significações construídas pelos (as) alunos (as) em relação à linguagem utilizada pelo (a) seu (sua) professor (a) em sala de aula.

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

A linguagem, como forma de violência na relação professor-aluno em sala de aula, tema analisado nesta pesquisa, engloba vários conceitos. Estes, pela sua amplitude, requerem explicação, delimitação e explicitação.

Desse modo, linguagem, violências, relação professor-aluno e sala de aula são palavras que possuem uma gama de significados. Estes variam conforme a utilização e o contexto nos quais estão inseridos, bem como os autores que com eles trabalham.

Portanto, percebe-se a importância de apresentar os caminhos que este trabalho percorreu. Para tal, será exposto o significado dos conceitos utilizados nesta pesquisa.

A ordem de apresentação dos conceitos não se dá pelo grau de importância dos mesmos dentro da pesquisa, mas pela forma como a mesma está estruturada.

Assim, a linguagem é o primeiro conceito a ser exposto.

Considerando o tema da pesquisa que se refere à linguagem como uma forma de violência, e o que se pretendeu analisar neste trabalho, é importante apresentar o conceito de linguagem a partir de Houaiss. Para o autor, a linguagem é

o conjunto de palavras e dos métodos de combiná-las usado e compreendido por uma comunidade; capacidade de expressão, esp. verbal; meio sistemático de expressão de ideias ou sentimentos com o uso de marcas, sinais ou gestos convencionados; qualquer sistema de símbolos e sinais, código; linguajar (HOUAISS, 2009, p. 464).

Aprofundando o conceito de linguagem, lembramos que, para Piaget (1999), a linguagem é mais do que uma forma de comunicar o pensamento. A complexidade que envolve a linguagem proporciona a mesma, entre outros, constatar, dar ordens, ameaçar, criticar, etc.

Segundo Piaget (1999), a linguagem pode ser classificada em egocêntrica e socializada, variando de acordo com sua função e do estágio em que o sujeito se encontra. Na linguagem egocêntrica

a criança não se preocupa em saber a quem fala nem se é escutada. Ela fala seja a si mesma, seja pelo prazer de associar qualquer um à sua ação imediata. Esta linguagem é egocêntrica, em primeiro lugar porque a criança não fala a não ser de si mesma, e, em segundo lugar, porque não procura colocar-se no ponto de vista do interlocutor (PIAGET, 1999, p. 8).

Já na linguagem socializada, a criança se coloca no ponto de vista do outro, e se esforça para ser compreendida. A linguagem socializada está relacionada ao pensamento socializado que começa a ser desenvolvido em torno dos 7 anos quando a criança passa a ter realmente uma vida social. (PIAGET, 1999)

Considerando o exposto, percebe-se que a linguagem envolve um conjunto de significados muito além da fala, pois, “não é necessário ter estudado a semiologia para compreender que uma banda desenhada, um quadro abstracto, um painel com sentido interdito, um filme mudo ou uma dança são práticas de linguagem.” (KRISTEVA, 1969, p. 9)

Assim, a autora afirma que “quem diz linguagem diz demarcação, significação e comunicação. Neste sentido, todas as práticas humanas são tipos de linguagem visto que têm a função de demarcar, de significar, de comunicar. (p. 9,10)

Por conseguinte, expõe a autora,

a linguagem reveste-se de um carácter material diversificado cujos aspectos e relações temos de conhecer: a linguagem é uma cadeia de sons articulados, mas também uma rede de marcas escritas (uma escrita), ou um jogo de gestos (uma gestualidade). [...] Ao mesmo tempo, esta materialidade enunciada, escrita ou gesticulada produz e exprime (isto é, comunica) aquilo a que chamamos um pensamento. Quer dizer que a linguagem é simultaneamente o único modo de ser do pensamento, a sua realidade e a sua realização (KRISTEVA, 1969, p. 17).

Portanto, a linguagem humana tem como característica o movimento corporal que, quase sempre, acompanha o esforço de comunicação verbal. Este movimento corporal tem como componente a gesticulação manual. Esta “é a que melhor traduz (e por vezes trai) os matizes do pensamento que se exprime e até as estruturas inconscientes do espírito, os conceitos fundamentais da cultura, de que a linguagem é um dos veículos. (CRESSWELL, 1979, p. 169)

Assim sendo, entende-se que a linguagem está presente nas ações, gestos e palavras utilizadas pelos professores em sala de aula. Consequentemente, percebe-se a relação entre linguagem e violência pesquisadas neste trabalho. Visto que, para Houaiss a violência vai além da força física. Para o autor (2009, p. 772), violência é “uso da força física; ação de intimidar alguém moralmente ou o seu efeito; ação freq. destrutiva com ímpeto, força; expressão ou sentimento vigoroso, fervor”.

Corroborando, cabe salientar que o grupo Afetos Morais denomina “como violências na escola a resolução de formas equivocadas, destes conflitos que surgem nas relações pessoais dentro deste contexto” (DANI, 2010, p. 05).

Porém é preciso diferenciar a violência explícita, aquela em que o sujeito tem intenção e consciência de seu próprio ato; “das violências implícitas, próprias da intimidade, em cujo desencadear nem sempre é possível estabelecer uma intencionalidade malévola por parte dos que a exercem” (RESTREPO, 1998, p. 64).

Desse modo, mesmo existindo várias formas de violência; e todas elas trazendo danos ao ser humano, nem todas são claramente percebidas pela sociedade. As violências mais sutis, por não terem a “brutalidade sangrenta”, acabam despercebidas e indiscutidas pela sociedade (MORAES, 1995).

Dessa forma, percebe-se que as violências podem ser apresentadas sob vários aspectos e em diferentes situações.

Este trabalho visa, então, a relacionar a linguagem como uma ação expressa verbalmente e um meio sistemático de demonstração de ideias ou sentimentos, aplicada como uma forma de violência que intimida alguém moralmente ou o seu efeito.

A linguagem, como uma forma de violência, relaciona-se, nesta pesquisa, com a relação professor-aluno, termo utilizado neste trabalho para designar a relação pedagógica.

Segundo Estrela (2002, p. 36), “a relação pedagógica começa por se estabelecer através das ligações diferentes que os intervenientes têm com o saber e pelos papéis que mutuamente se atribuem em função dessas ligações, o que implica uma relação originária de saber-poder.”

Num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes directos e indirectos do processo pedagógico: aluno-professor, professor-professor, professor-staff, aluno-funcionários, professores-pais... Num sentido restrito, abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno dentro de situações pedagógicas (ESTRELA, 2002, p. 36).

Por esta pesquisa estar estruturada na relação professor-aluno em sala de aula, será utilizado o termo relação pedagógica (relação professor-aluno) num sentido restrito. Esse sentido restrito já foi utilizado por Dani (1996, 2003) em suas pesquisas de mestrado e doutorado. Assim, apropriando-se do mesmo conceito, será considerada, neste trabalho, a relação aluno-aluno, mas, a ênfase será na relação professor-aluno.

Essa relação professor-aluno observada no espaço da sala de aula. Este, considerado espaço pedagógico onde “se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica” (ESTRELA, 2002, p. 42).

Sendo assim, neste estudo, a linguagem é relacionada a uma forma de violência, empregada em sala de aula pelos professores, pois, mesmo existindo

várias formas de violências, todas elas, mesmo indiretamente, podem deixar marcas interiores que os indivíduos levarão consigo para toda a vida.

1.5 Abordagem metodológica

Toda pesquisa exige do pesquisador um método que oriente seu percurso durante a investigação. Esse método deve ser escolhido em função do tipo de problema estudado (LÜDKE, 1986).

Considerando que o problema estudado envolve a linguagem como uma forma de violência utilizada pelos professores sobre seus alunos, a ida a campo se fez necessária. Para suprir essa necessidade, optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (LÜDKE, 1986, p. 11).

Assim, destaca a autora, que é característica dessa abordagem de pesquisa possibilitar o convívio direto e intensificado do pesquisador com seu objeto de estudo. Nesse sentido, a convivência favorece também, a apreensão de informações que emergem do contexto no qual se encontra o objeto investigado.

O contexto investigado é uma sala de aula. Logo, a perspectiva que permite obter as informações necessárias para o desenvolvimento da investigação é o tipo de pesquisa denominado estudo de caso.

Um estudo de caso deve ser “um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou grupo social” (ANDRÉ, 1995, p. 31).

Corroborando, afirma Lüdke (1986, p. 17) que “o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora. [...] O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.”

A autora afirma também que, para realizar um estudo de caso o pesquisador deve recorrer a vários dados. Esses devem ser coletados em vários momentos, situações e com vários tipos de informantes.

Lüdke assegura que o estudo de caso “procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social”. E, ainda, utiliza-

se de “linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa”. (1986, p. 19)

Sendo assim, o estudo de caso, mesmo apresentando características peculiares, permite generalizações. Pois, são “generalizações naturalísticas que ocorrem em função do conhecimento experimental do sujeito no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais” (LÜDKE, 1986, p. 19).

Finalizando, há de se acrescentar que, de acordo com a autora, o intuito de um estudo de caso não é buscar uma única verdade. A intenção é perceber que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas.

1.6 Instrumentos de investigação

Considerando a temática da pesquisa foi utilizada como instrumento principal da mesma a observação. Em uma pesquisa orientada por um estudo de caso, deve-se partir de cuidadosas observações do que se pretende investigar. (MARTINS, 2006)

Expõe o autor que “a observação, ao mesmo tempo em que permite a coleta de dados de situações, envolve a percepção sensorial do observador, distinguindo-se, enquanto prática científica, da observação da rotina diária.” (2006, p. 23, 24)

Corroborando, afirma Lüdke (1986) que é através da observação que o pesquisador tem a possibilidade de verificar a ocorrência do fenômeno que está sendo investigado.

Para a autora (1986, p. 26), “na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão do mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.”

Segundo Martins (2006, p.24), “a observação apresenta formas diferentes em função do envolvimento do observador com o objeto ou sujeito observado.”

Considerando, então, a temática da dissertação, as observações foram realizadas, tendo o pesquisador como um participante observador. Nesse modelo, o observador revela uma parte do que pretende; pois, revelando tudo pode provocar alterações no ambiente e no grupo observado. Assim, as observações podem sofrer interferências e o resultado da pesquisa seria alterado. (LÜDKE, 1986)

Além da observação, também foram realizadas entrevistas. As mesmas se fizeram necessárias devido à importância de identificar qual a compreensão da professora sobre a utilização da linguagem como uma forma de violência exercida por ela em relação a seus alunos. Também, pelo fato de ser importante perceber as significações construídas pelos alunos em relação ao tema abordado nesta pesquisa.

Logo, através da entrevista, essas perguntas podem ser mais facilmente respondidas, visto que a entrevista “tem como objetivo básico entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador” (MARTINS, 2006, p. 27).

Nesse sentido, o autor afirma que “uma entrevista pode oferecer elementos para corroborar evidências coletadas por outras fontes, possibilitando triangulações e conseqüente aumento do grau de confiabilidade do estudo” (MARTINS, 2006, p. 27).

De acordo com Lüdke (1986, p. 34), as entrevistas podem ser estruturadas ou semiestruturadas. A entrevista estruturada “é usada quando visa à obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo, assim, uma comparação imediata, em geral, mediante tratamentos estatísticos.” Já, a entrevista semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.”

Para contemplar os objetivos da pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada. Pois, na entrevista semiestruturada “o entrevistador busca obter informações, dados e opiniões por meio de conversação livre, com pouca atenção a prévio roteiro de perguntas” (MARTINS, 2006, p. 27).

Assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a professora da turma observada. Através dessas, procurou-se identificar qual a compreensão da professora sobre a utilização da linguagem como uma forma de violência exercida por ela em relação aos seus alunos.

Foi realizada também uma entrevista semiestruturada com os alunos da turma observada. A partir dessa, procurou-se verificar as significações construídas pelos mesmos em relação à linguagem utilizada pelo seu (sua) professor (a) em sala de aula.

1.6.1 Observações na sala de aula

Segundo Lüdke (1986), na abordagem qualitativa, as observações devem ser realizadas a partir do propósito do estudo. Desse modo, cabe ao pesquisador manter seu foco de interesse, não se desviando do que se propôs.

Assim, considerando o tema investigado, as observações foram realizadas considerando os aspectos descritivos e reflexivos do contexto pesquisado. (Lüdke, 1986)

A parte descritiva compreendeu as observações e registros a partir da reconstrução de diálogos, descrição de locais e descrição das atividades propostas pela professora em sala de aula.

Conforme Lüdke (1986), os gestos, palavras, depoimentos, ambiente físico, atividades desenvolvidas e o comportamento das pessoas observadas são ferramentas que possibilitam a interpretação e análise dos dados.

Os aspectos reflexivos foram registrados a partir dos sentimentos, impressões, surpresas e decepções surgidas no decorrer das observações.

As observações foram registradas por escrito em um diário de campo, relatando tudo aquilo que foi observado, bem como os sentimentos e impressões desencadeadas pelos acontecimentos. Todas as anotações foram realizadas in loco, durante o desenvolvimento das aulas e dos fatos que compunham a mesma. Pois, segundo Lüdke (1986, p. 32), “quanto mais próximo do momento da observação as anotações acontecerem, maior sua acuidade.”

Desse modo, os dados coletados proporcionaram uma confrontação entre o material teórico estudado e as observações realizadas, pois, “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” (LÜDKE, 1986, p. 48).

Segundo a autora, cabe ao pesquisador ir além da simples descrição. Cabe a este buscar acrescentar algo a discussão já existente, tentando estabelecer novas conexões, explicações e interpretações, levantando novas questões e questionamentos.

Assim, considerando os aspectos expostos, foram realizadas ao longo dos meses de abril a novembro de 2010, aproximadamente 30 observações. As mesmas

aconteceram semanalmente, sem dia pré-estabelecido. As observações duravam todo o período da aula, tendo início às 13 horas e término às 17 horas.

1.7 Contexto da investigação

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública, em um município da região centro do Estado do Rio Grande do Sul.

Dentre as escolas do município em questão, encontra-se a “escola”, que nesta pesquisa será assim denominada. Ela é o local escolhido para a realização das observações necessárias para o desenvolvimento do estudo de caso.

A escolha da escola deve-se pelo fato de a pesquisadora já ter realizado anteriormente trabalhos naquele local. Os trabalhos anteriores proporcionaram o contato direto com a Equipe Diretiva. Esta proporcionou o livre acesso para a coleta das informações necessárias para a realização da pesquisa, bem como o contato com o (a) professor (a), “sujeito” dessa investigação.

A professora foi escolhida como sujeito da investigação por lecionar no 3º ano do Ensino Fundamental, onde se encontram alunos da faixa etária entre 7 e 9 anos. Essa faixa etária faz parte, segundo Piaget (1967, p. 13), do “estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (de sete a onze-doze anos).” Nessa fase, a criança já pensa antes de agir, torna-se suscetível à reflexão e abandona seu egocentrismo intelectual e social. Em relação à afetividade, a criança nessa fase tem condições de comunicar seu pensamento, raciocinar em relação aos valores e às normas e argumentar sobre suas respostas. Assim, “o mesmo sistema de coordenações sociais e individuais produz uma moral de cooperação e de autonomia pessoal, em oposição à moral intuitiva de heteronomia característica das crianças.” (PIAGET, 1967, p. 45)

Desse modo, segundo o PPP – Projeto Político Pedagógico, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e sua professora fazem parte de uma escola que baseia sua ação educacional de trabalho visando a integrar pais, alunos, funcionários e professores, visto que, através do diálogo e do exemplo destes, que acontecerá a construção do ensinar e aprender, incorporando valores norteadores da vida cidadã. A escola pretende, a partir dessa ação educacional, possibilitar aos alunos espaços formadores para a aprendizagem do ser, viver e conviver, tendo condições de criar e recriar a sociedade em que vivem.

A escola, através do seu Projeto Político Pedagógico, considera como elementos importantes no processo de avaliação a capacidade e atitude do aprendiz, o seu ritmo de aprendizagem, a relação professor/aluno e o ambiente de aprendizagem.

No que se refere à infraestrutura, a escola possui as condições necessárias para um bom funcionamento. Contém um número suficiente de salas de aula, serviço de laboratório, biblioteca escolar, auditório para eventos, refeitório, bar, quadras de esportes, pátio para o recreio, praça de brinquedos. Também percebe-se um número suficiente de funcionários para atender com tranquilidade a esses locais.

No geral, percebe-se que a escola preza pela boa aparência, estando sempre limpa, organizada e decorada de acordo com as datas comemorativas. Os corredores e salas de aula dos Anos Iniciais apresentam pinturas e decorações permanentes, assim como banheiros específicos e devidamente equipados.

1.8 A “Professora”: sujeito da pesquisa

“Professora” é o termo escolhido para designar a professora do 3º ano do Ensino Fundamental, que será observada em sala de aula.

Os dados a seguir são resultados da entrevista realizada com a Professora, com a finalidade de conhecê-la um pouco mais (ver ANEXO C).

Para tal, as perguntas tiveram como objetivo identificar o que a Professora pensa sobre seu próprio trabalho, seus alunos e sobre as violências na escola. Entre elas, as violências ocorridas em sala de aula e que envolvem a relação do professor e seus alunos.

A Professora tem 34 anos, é formada em Pedagogia Anos Iniciais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no ano 2000. Há cinco anos, atua como professora dos Anos Iniciais. Anteriormente, durante três anos trabalhou em uma creche.

Atualmente leciona em duas escolas, o que, relata, diminui seu tempo para preparar “aulas diferentes e mais criativas.”

Considera-se uma “professora tradicional”. Seu trabalho é desenvolvido a partir de materiais básicos, que envolvem caderno, lápis e borracha e, expõe ter consciência de que poderia “ser e fazer melhor”.

Mesmo assim, a Professora relata que gosta muito do que faz, especialmente de ver o resultado do processo de construção, evolução e aquisição da aprendizagem.

Segundo ela, mesmo se possível voltar no tempo, não escolheria outra profissão. Porém, escolheria outra área de conhecimento, como geografia, disciplina de que sempre gostou. Sua preferência para atuar são os alunos do Ensino Fundamental, pois, “não se imagina lecionando para o Ensino Médio.”

Ao falar das suas lembranças como aluna das “séries” iniciais, diz lembrá-las com carinho. Relata que sempre foi uma aluna tranquila, quieta, só falava quando solicitado pela professora, não gostava de “se meter em confusão”.

Lembra ainda que adorava a forma carinhosa com que sua professora da primeira série tratava os alunos, é sua lembrança mais feliz. Porém, lembra que tinha dificuldade na disciplina de História e que a professora da mesma era “muito brava e fazia os alunos apagar toda a tarefa ou arrancar a folha quando as mesmas não estavam do seu agrado.”

A Professora expõe que, no que se refere ao comportamento dos alunos, muita coisa mudou da sua época de estudante para a atualidade. Destaca, dentre essas mudanças, a desvalorização dos professores, o desrespeito e a desobediência aos mesmos. Hoje, o desinteresse dos alunos e a falta de acompanhamento das famílias em relação aos estudantes são fatores que dificultam a aprendizagem e os relacionamentos.

No que se refere a sua turma atual, considera-a como sendo formada por alunos “agitados, impacientes. Querem atenção o tempo todo”. Expõe que alguns têm bastantes dificuldades, mas, no geral, é uma “turma boa”.

Para a Professora, um bom aluno é aquele que “estuda, participa, tem caderno caprichado, empenha-se e se interessa nas atividades propostas”.

Quanto a sua própria forma de tratar seus alunos, considera que “às vezes é preciso agir de forma (faz uma pausa), gritar por exemplo, porque tenho conteúdos para trabalhar. Mas, no geral, acho que trato bem.”

Considerando a temática da pesquisa, foi perguntado à Professora qual a sua definição de violência. Sua reação espontânea foi “imaginava que me faria essa pergunta, por isso até procurei no dicionário”.

Descreve, então, que há diversos tipos de violência e, define a mesma “como uma forma de agredir, que pode ser intencional ou não.” Cita a violência verbal e

física como as mais comuns; e, considera a violência verbal como “a pior, porque pode magoar de um jeito que é difícil de esquecer, deixa marcas bem profundas.”

É necessário salientar que, minutos antes do início da entrevista, havia dado um “grito estridente” com o aluno M, dizendo que o mesmo hoje estava num dia “impossível”. Ela mesma comenta esse fato e diz que percebeu o constrangimento explícito no rosto do aluno com aquela situação.

Perguntado à Professora sua opinião em relação às “normas da escola”, descritas no Projeto Político Pedagógico da mesma, ela afirma achar bom e necessário. “É uma forma de ter respeito, de saber que tem regras e porque estão dentro de um espaço escolar tem que obedecer senão vão sofrer as consequências.”

Em relação à prática pedagógica, foi perguntado à Professora se ela fundamenta-se em algum pensador. Responde que “não segue a linha de um pensador específico”. Porém, relata a Professora: “procuro embasá-la na linha do pensamento de Piaget que caracteriza as fases e etapas do desenvolvimento humano; em Vygotsky que acredita que a aprendizagem está relacionada a uma relação interligada entre quem ensina e quem aprende. Ambos são participantes do mesmo processo e através da colaboração, da ajuda, da cooperação de quem tem mais facilidade com os menos capazes faz com que estes avancem (trabalhos em grupo); Freire por acreditar que precisamos partir da realidade, do conhecimento que o ser humano possui, de suas vivências, de seu mundo para assim partir para uma transformação.”

Finalizando, foi perguntado à Professora se durante sua formação, teve alguma disciplina específica sobre conflitos e relações interpessoais, ou se este tema foi considerado no decorrer da graduação. Relata que “quanto à formação, não tive durante o curso uma cadeira específica sobre relações interpessoais, situações de conflitos”. Expôs que, durante a graduação, pouco se discutiu sobre conflitos e relações interpessoais; desse modo, “é durante a prática diária, a convivência com a realidade da sala de aula, a relação com outras colegas (com mais ou igual experiência) que auxiliam a resolver algumas situações de conflito que surgem no dia a dia.”

Cabe salientar também que, durante o transcorrer das aulas observadas, seguidamente conversa com a Professora sobre as crianças e a postura adotada por

ela em relação às crianças. Essas conversas sempre foram registradas no diário de campo e fazem parte das análises dos dados.

1.9 A turma de alunos

A turma de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental é composta de (21) vinte e uma crianças, sendo que (12) doze são meninas e (09) nove são meninos.

A faixa etária das crianças varia entre (07) sete e (09) nove anos, sendo assim distribuídos:

- (04) quatro alunos com idade de (07) sete anos, sendo (02) duas meninas e (02) dois meninos;

- (14) quatorze alunos com idade de (08) oito anos, sendo (07) sete meninas e (07) sete meninos;

- (03) três alunos com idade de (09) nove anos, sendo todas meninas.

As crianças são provenientes de lares de classe média baixa e classe baixa. Percebe-se que, em sua maioria, são todos bem vestidos e possuem o material escolar solicitado para as aulas.

Os alunos são oriundos de várias localidades do município, incluindo a cidade, bairros ou vilas (como são denominadas) e da zona rural.

Em relação à constituição familiar, percebe-se uma grande diversidade, incluindo famílias tradicionais, reconstituídas e monoparentais.

A maior parte dos pais estão empregados. As mães, na grande maioria, trabalham apenas um turno (o mesmo que o filho está na escola). Alguns alunos, pela parte da manhã, pois a aula é no período da tarde, acompanham a mãe no trabalho; e aquelas que trabalham os dois turnos deixam os filhos com as avós, e uma das crianças fica com o avô.

Percebe-se que as crianças têm boa saúde, pois apresentam uma aparência saudável. Porém, algumas têm expressões faciais e utilizam uma “linguagem” que demonstram alguma tristeza. Em conversas com a Coordenadora Pedagógica, explica-se esse sentimento pelos problemas que enfrentam na família, como separação, consumo excessivo de álcool, entre outros.

Inicialmente a turma pareceu-me inquieta, agitada, com alunos que andam pela sala, conversam o tempo todo e chamam a Professora a todo o momento. Discutem entre si, reclamam uns dos outros para a Professora, mas geralmente

conseguem solucionar os conflitos no próprio grupo, muitas vezes utilizando alguma forma de violência, principalmente a verbal.

Em contrapartida, a turma tem alguns alunos extremamente calados, que não participam dos tumultos, permanecem o tempo todo sentados, quase não chamam a Professora e, conseqüentemente, recebem menos atenção.

As crianças me receberam carinhosamente, facilitando meu contato com as mesmas. Já nas primeiras observações, vinham me abraçar, queriam sentar ao meu lado e seguidamente me presenteavam com desenhos e figuras adesivas. Pelo comportamento de algumas das crianças, pode-se perceber certa carência e necessidade de afeto.

Inicialmente não fazia muitas perguntas, apenas respondia às curiosidades dos alunos em relação a minha presença nas aulas e observava atentamente suas ações. No transcorrer das observações, após concluírem as atividades propostas pela Professora, vinham espontaneamente conversar comigo, proporcionando, assim, muitas conversas informais onde pude recolher enriquecedoras informações para minha pesquisa.

Nessas conversas informais procurava questioná-los sobre as aulas, sobre as relações interpessoais, sobre os métodos utilizados para a aprendizagem; bem como, os sentimentos desencadeados por esses procedimentos.

Cabe salientar que todos os alunos da turma levaram para os pais ou responsáveis o termo de Consentimento Informado autorizando as crianças a participarem da pesquisa (ver Anexo E). Dos 21 alunos matriculados, 20 consentiram na participação. Todos foram ouvidos informalmente.

Além dessas conversas informais foi realizada uma entrevista semiestruturada com 15 alunos; visto que, eram os mesmos que estavam presentes neste dia. (ver Anexo F)

Na aula em que as entrevistas foram realizadas, após o consentimento da Professora, a mesma se retirou da sala de aula, deixando os alunos bem à vontade para responder por escrito a entrevista. Após concluírem essa primeira parte foi proporcionado um momento para que pudesse sanar as dúvidas e as curiosidades que foram surgindo a partir de determinados comentários realizados pelos alunos. Essa conversa foi registrada no diário de campo.

Não é possível reconhecer o outro sem se colocar no seu lugar. Se não podemos ver as coisas do seu ponto de vista, dificilmente poderemos dizer que o reconhecemos como pessoa. Estão certos aqueles que acreditam que tratar os outros humanamente consiste em tentar se colocar no seu lugar, compreender o seu íntimo, adotar por um momento o seu ponto de vista. Como tantas outras capacidades pessoais, colocar-se no lugar de nossos interlocutores é um hábito que pode ser aprendido. (MARTÍN, 2010, p. 63)

2 A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO, DA LINGUAGEM E DA MORALIDADE NA CRIANÇA

Este capítulo versa sobre o tema da linguagem e a sua relação com a construção do pensamento e a noção de moralidade para a criança.

Para fundamentação desse tema, serão utilizados, como aporte teórico, as pesquisas desenvolvidas por Jean Piaget (1896 – 1980).

É notório que Piaget tem uma vasta produção de pesquisas com implicações práticas no campo da educação. Produziu “uma das teorias mais completas sobre o desenvolvimento cognitivo. (MENIN, 1996, p. 42)

Para Macedo, a teoria desenvolvida por Piaget é essencial e necessária para a educação, pois Piaget estudou temas na perspectiva do próprio sujeito que conhece, envolvendo processos que vão desde a tomada de consciência até a lógica das significações, todos esses considerados temas fundamentais para os professores. “Graças aos estudos de Piaget pôde-se provar geneticamente como as noções e operações são construídas ou reconstruídas pouco a pouco na perspectiva das crianças.” (MACEDO, 2004, vol. 8).

A escolha de Piaget não se deve somente pela sua grande produção teórica referente ao desenvolvimento e construção do conhecimento, mas, sim, pelo aporte teórico do autor para todos os professores que acreditam que, em sala de aula, através das suas ações, podem contribuir para a construção do conhecimento. Conhecimento esse que visa à autonomia intelectual dos alunos e não ao acúmulo de informações, este que, segundo Piaget, é imposto pelo professor (PIAGET, 1998).

Esse pensamento fica claro na afirmação de Dayan e Tryphon (1998, p. 12), na introdução do livro “Jean Piaget. Sobre a pedagogia”,

A escola tradicional pretendia preparar a criança para as leis do mundo externo e para a vida social pela palavra e pela obediência ao professor. Pensava-se que bastava falar com a criança para instruí-la, assim como bastava que o professor se impusesse pela autoridade para que o aluno aprendesse as regras da vida social que gerem a classe. Piaget virá a se opor de maneira radical a esses métodos. Se o objetivo da educação é formar seres autônomos, então o ensino baseado na transmissão oral e na autoridade deve ser abolido.

Segundo as autoras, Piaget é incansável na defesa de que a verdadeira educação deve proporcionar a autonomia. É somente pela construção da autonomia que o aluno transpassará o respeito unilateral, baseado na coerção; internalizando, então, as normas através do respeito mútuo e da reciprocidade.

De acordo com Piaget (1994, p. 61),

a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiu ser livre moralmente. Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta, e se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida da classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele também não conseguiria ser ativo intelectualmente.

Para que os alunos consigam ser ativos intelectualmente é necessário que os professores compreendam como se constroem as estruturas do pensamento de seus alunos e o porquê destes se desenvolverem por um processo construtivo. Piaget contribui imensamente para essa compreensão, justificando cientificamente suas ideias (WADSWORTH, 1995).

Desse modo, a teoria piagetiana oferece fundamentação para a reflexão dos professores quanto ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos seus alunos (PIAGET, 1964).

A teoria cumpre a mesma função que a rede para o equilibrista. (...) A teoria é essa rede que nos ampara e que nos permite transitar por esse caminho tão cheio de riscos, que é o caminho de nosso acionar concreto diário. Se carecemos dela, não haverá possibilidade de trabalhar sadiamente, de inventar novos recursos e descobrir que meio utilizar em cada ocasião. (...) A diferença entre a rede do equilibrista e nossa rede teórica é que esta última tem que ser construída por cada um de nós, com os fios provindos dos outros (com conhecimentos que os outros nos oferecem). Por outro lado, se alguém crê que a teoria seja o lugar por onde tem que caminhar, aconteceria o mesmo que ao equilibrista que caminhasse pela rede: cairia nos seus buracos. A questão é diferenciar este lugar no qual podemos pensar e refletir. A partir da segurança que nos dá a teoria, vamos descobrindo, inventando o que fazer em cada circunstância (FERNANDEZ, 1994, p. 167, 168).

Portanto, compreender o aluno e seu desenvolvimento a partir da sustentação da teoria é fundamental para as relações estabelecidas entre professor e aluno. Pois, essas relações, direta ou indiretamente, vão influenciar no desenvolvimento da autonomia e, conseqüentemente, na construção do conhecimento.

Na construção do conhecimento, Piaget também enfocou a linguagem. Esta como fator importante no desenvolvimento do sujeito. Para Piaget, esse desenvolvimento está diretamente relacionado ao pensar. De acordo com o desenvolvimento do pensamento, a forma de construir conhecimento e também entender os acontecimentos vai se modificando (PIAGET, 1999).

Corroborando, afirma Dani (1996) que Piaget procurou analisar a utilização e o desenvolvimento da linguagem e as formas de pensar da criança, pois, mesmo tendo sua formação inicial nas ciências naturais seu objetivo principal, foi buscar respostas para entender como se dá o processo e a natureza do conhecer humano.

Com esse interesse e muitas pesquisas, Piaget logo concluiu que as variações do ambiente interferem no desenvolvimento do sujeito. Desse modo, a construção do conhecimento não se dá apenas pela maturação ou hereditariedade. O desenvolvimento depende também de um processo de organização e adaptação do sujeito ao meio em que está inserido. Para o autor, esses dois processos não podem ser analisados separadamente (WADSWORTH, 1995).

Logo, a educação não se faz em partes. Ou seja, não existe uma divisão entre inteligência, moral e cooperação. São esses fatores juntos que formam a educação como um todo; isto é, um ensino que realmente tenha proveito. (PIAGET, 1998)

Assim sendo,

afirmar o direito da pessoa humana à educação é pois assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual. É antes de mais nada, por conseguinte, assumir a obrigação – levando em conta a constituição e as aptidões que distinguem cada indivíduo – de nada destruir ou malbaratar das possibilidades que ele encerra e que cabe à sociedade ser a primeira a beneficiar, ao invés de deixar que se desperdicem importantes frações e se sufoquem outras (PIAGET, 1994, p 34).

A partir dessas considerações, faz-se necessária a apresentação de alguns conceitos utilizados por Piaget. Eles são importantes para a compreensão das ideias expostas nesta pesquisa. Através desses conceitos, percebe-se a importância que Piaget atribui à educação e, conseqüentemente, a função do professor na construção do conhecimento.

Para Piaget (1976) uma criança só efetua uma ação interior ou exterior quando instigada por um motivo ou uma necessidade. Essa vai existir quando alguma coisa se modificou, física ou cognitivamente, e precisa, então, reorganizar-se em função dessa mudança; ou seja, desse desequilíbrio. A ação termina quando acontece o equilíbrio entre a necessidade apresentada e a organização mental; isto é, quando o equilíbrio for re-estabelecido.

A cada instante, pode-se dizer, a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação. A ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração (PIAGET, 1976, p. 14).

Assim, para Piaget (1998), o processo de equilíbrio e desequilíbrio está presente no transcorrer de toda a vida humana. Porém, as necessidades e motivações é que variam no decorrer do seu desenvolvimento. Essas variações estão, direta ou indiretamente, ligadas ao modo de pensar, agir e se relacionar, especialmente das crianças e adolescentes, sendo que, nos mesmos, as transformações se apresentam de acordo com o estágio em que eles se encontram.

Segundo Piaget (1976, p. 13,14)

Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestruturas, sobre as quais se edificam as novas características. Segue-se que, no adulto, cada um dos estágios passados corresponde a um nível mais ou menos elementar ou elevado da hierarquia das condutas. Mas a cada estágio correspondem também características momentâneas e secundárias, que são modificadas pelo desenvolvimento ulterior, em função da necessidade de melhor organização. Cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa.

Portanto, cada estágio tem suas próprias estruturas; o que irá diferenciá-lo da etapa posterior. Cada nova estrutura não substitui as já existentes, pelo contrário, integram-se as já construídas. São essas estruturas que vão organizar a atividade mental, adaptando e organizando o indivíduo sob o aspecto intelectual, afetivo e social. Por isso, a mente é dotada dessas estruturas (PIAGET, 1976).

Porém, essas estruturas não são inatas. Segundo Coll e Gillieron (1995, p. 43)

as estruturas mentais são um produto da evolução e são 'reproduzidas' pelas gerações sucessivas. Todavia, é preciso assinalar que o desenvolvimento, inclusive orgânico, é uma construção que supõe não apenas um programa inscrito no genoma, mas também e sobretudo um centro funcional que torna possível a leitura e a realização desse programa; em outros termos, é necessário um construtor. O suporte material do programa hereditário (as cadeias ADN) não é informante em si mesmo.

Assim, para Piaget, o que prepara uma estrutura "é o quadro de possibilidades e das impossibilidades características de um nível dado." (1983, p. 293)

Esse nível ou estágio "traduzem diferentes formas de organização mental, diferentes estruturas cognitivas. Cada uma dessas estruturas possibilita uma certa maneira de relacionar-se com a realidade, de atuar sobre ela, de compreendê-la" (COLL e GILLIÈRON, 1995, p. 35).

Contudo, essa relação do sujeito com o meio só pode ser estabelecida em função dos esquemas. Os esquemas são "um quadro assimilador que permite compreender a realidade à qual se aplica atribuindo-lhe significações, é a unidade básica do funcionamento cognitivo e, simultaneamente, o ingrediente elementar das formas de pensamento (COLL e GILLIÈRON, 1995, p. 34).

Assim, é no decorrer do seu desenvolvimento que a criança vai se deparando com situações, tentando organizar as mesmas em um esquema mentalmente disponível. À medida que a criança se desenvolve, os esquemas vão se modificando e tornando-se mais refinados através de dois processos. Esses processos são chamados por Piaget de assimilação e acomodação (WADSWORTH, 1995).

Assimilação é definida como a capacidade do indivíduo de "incorporar as coisas e as pessoas a atividade própria do sujeito, isto é, 'assinalar' o mundo exterior as estruturas já construídas" (PIAGET, 1976, p. 15).

Porém, a construção de novas estruturas ou a modificação das já existentes somente são criadas através do processo de acomodação. Para tal, há um reajuste das estruturas já construídas devido à ocorrência de novas situações exteriores. (PIAGET, 1976)

Assimilando assim os objetos, a ação do pensamento são compelidos a se acomodarem a estes, isto é, a se reajustarem por ocasião de cada variação exterior. Pode-se chamar 'adaptação' ao equilíbrio destas assimilações e acomodações. Esta é a forma geral de equilíbrio psíquico. O desenvolvimento mental aparecerá, então, em sua organização progressiva como adaptação sempre mais precisa à realidade (PIAGET, 1976, p. 15,16).

Desse modo, é através da assimilação e da acomodação que se dá o desenvolvimento das formas de conhecimento nos indivíduos, independente do estágio em que os mesmos se encontram. Assim, tanto nas crianças como nos adultos, as ações exteriores ou interiores serão realizadas se impulsionadas por um motivo, necessidade, interesse, etc. “Em todos os níveis, a ação supõe sempre um interesse que a desencadeia, podendo se tratar de uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual..” (PIAGET, 1976, p. 12)

Assim, é através da assimilação e da acomodação que o homem se adapta ao mundo. Essa adaptação visa ao desenvolvimento que o levará ao conhecimento em todas as etapas da vida. (DANI, 1996)

Esse conhecimento e compreensão da realidade entre as crianças, ou entre elas e os adultos, serão estabelecidos a partir das estruturas desenvolvidas em cada estágio (PIAGET, 1976).

Porém, cabe salientar que, segundo Piaget, mesmo com as estruturas desenvolvidas, para que o conhecimento aconteça, é necessário que a criança esteja em contato com o meio, pois, através desse contato, dessa ação, ocorre a assimilação e a acomodação (WADSWORTH, 1995).

Afirma Wadsworth (1995, p. 12) que, “quando a criança está agindo no meio, movimentando-se no espaço, manipulando objetos, observando com os olhos e ouvidos, ou pensando, ela está obtendo dados brutos para serem assimilados e acomodados.” Portanto, para Piaget, o conhecimento é construído a partir das ações das crianças.

Acrescenta Dani (1996, p 52) que, para Piaget, “o conhecimento origina-se da ação e interação entre o sujeito que conhece e os objetos conhecidos”. Assim, a criança deve ser ativa; pois, quanto mais ação, mais conhecimento.

O conhecimento, para Piaget, é apresentado de três maneiras (WADSWORTH, 1995):

- conhecimento físico, o qual é adquirido através da manipulação de objetos em relação a sua forma, tamanho, textura, peso, etc; ou seja, agindo sobre eles. É no agir que a criança descobre e constrói o conhecimento;

- conhecimento lógico-matemático, o qual é adquirido a partir do momento em que a criança pensa sobre as experiências com os objetos (textura, tamanho, etc.). Nesse caso, a criança inventa o conhecimento, pois agindo sobre o objeto, que será

permitido que a construção do conhecimento aconteça. Assim, o objeto será o meio para tal;

- conhecimento social, o qual é construído a partir da interação da criança com outras pessoas, visto que, no conhecimento social, encontram-se as regras, leis, moral, valores, ética, o sistema de linguagem e os acordos nos grupos sociais e culturais.

Portanto, pelo exposto, fica evidente que, na teoria piagetiana, para que o conhecimento aconteça, as ações dos sujeitos são fundamentais, tanto as ações sobre os objetos, como as ações com outras pessoas.

Porém, para Piaget (1976), mesmo com a ação da criança, o desenvolvimento intelectual e os esquemas se modificam gradativamente. Essas modificações acontecem levando em consideração o estágio em que a criança se encontra. Ou seja, aquilo que, de acordo com seu estágio, ela tem capacidade de conhecer e entender.

Para Piaget (1983), os estágios são formas de organizar a atividade mental, considerando o aspecto intelectual e afetivo.

Contudo, Piaget considera que a passagem de um estágio de desenvolvimento para o posterior sofre a influência de fatores internos, como a maturação e hereditariedade, e de fatores externos, como as experiências e ações realizadas pela criança e a interação da mesma com os outros e com o meio em que está inserida (COL e GILLIÈRON, 1995).

Apesar disso, a sequência de estágios do desenvolvimento cognitivo, que toda criança teria a possibilidade de passar, é, segundo Piaget (1976, p. 13):

1º - “O estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários, assim como também das primeiras tendências instintivas (nutrições) e das primeiras emoções”;

2º - “O estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados”;

3º - “O estágio da inteligência sensomotora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade.”

4º - “O quarto estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (de dois a sete anos)”;

5º - “O estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (de sete a doze anos)”.

6º - “O estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência)”.

Considerando os estágios expostos, salienta-se que este trabalho aprofundará as questões relacionadas ao “estágio das operações intelectuais concretas”. É neste estágio que se encontra a turma de alunos na qual a pesquisa foi realizada. Salienta-se também que nesse mesmo estágio surgirão os sentimentos morais e a cooperação, considerados indispensáveis para o desenvolvimento da autonomia, pois o desenvolvimento intelectual é formado pelo desenvolvimento cognitivo e pelo desenvolvimento afetivo. (PIAGET, 1976)

Para Piaget, o desenvolvimento afetivo influencia o desenvolvimento intelectual da criança, pois, também em função do afeto, ou seja, de sentimentos até valores e emoções, que o ritmo do desenvolvimento nas mesmas pode ser alterado. (WADSWORTH, 1995).

Porém, os sentimentos são avaliados de maneira diferente em cada estágio do desenvolvimento. No estágio das operações concretas, os sentimentos seguem a mesma ordem do o raciocínio lógico. Raciocínio esse que caracteriza todas as formas de pensar desse estágio. (PIAGET, 1976)

Logo, nesse estágio, a criança apresenta argumentos para as respostas e suas ações tornam-se reversíveis. Isso significa que ela consegue realizar e entender o processo inverso de suas ações mentais. Por isso, diz-se que a criança nesse estágio se torna realmente um ser social (WADSWORTH 1995).

Um ser social porque “em vez de condutas impulsivas da primeira infância, acompanhadas da crença imediata e do egocentrismo intelectual, a criança, a partir de sete ou de oito anos, pensa antes de agir, começando, assim, a conquista deste processo difícil que é a reflexão” (PIAGET, 1976, p. 44).

A partir da capacidade de reflexão, a criança deixa para trás então o egocentrismo social e intelectual, característica da fase anterior. Fase em que ela ainda não possuía a capacidade de colocar-se no ponto de vista do outro e nem de cooperar. Portanto a reciprocidade ainda não estava presente em suas ações, o que não a tornava “um ser social” (PIAGET, 1976).

Existem, portanto, dois processos distintos de socialização. Do ponto de vista do pensamento, um é mais importante que o outro. À medida que a criança cresce, seu respeito pela superioridade adulta diminui, ou pelo

menos muda de caráter. O adulto deixa de representar a Verdade indiscutida, e mesmo indiscutível, e a interrogação transforma-se em discussão. É em tão que o conjunto de atitudes de socialização, preparado pelos intercâmbios entre contemporâneos, prevalece sobre as atitudes de submissão intelectual e constitui, assim, o instrumento essencial de que o indivíduo se servirá cada vez mais, durante toda sua vida. Ora, se o processo de socialização realmente varia conforme se trate de relações com adultos ou com crianças, é evidente que os índices estatísticos, e particularmente a porcentagem de linguagem socializada, variarão não apenas em função da criança, mas também, e em grande parte, em função do adulto (PIAGET, 1999, p. 69).

Assim, também de acordo com a interferência do adulto, a socialização da linguagem acontecerá. Se a interferência for mínima, a criança permanecerá mais tempo no solilóquio; já, se o adulto interferir frequentemente, a criança poderá desenvolver mais facilmente o diálogo. (PIAGET, 1999)

Portanto, a linguagem utilizada pela criança varia de acordo com o estágio em que ela se encontra, mas também sofre a influência do modo como o adulto intervém nesse processo. Desse modo, assim como a socialização, no estágio pré-operacional a linguagem também é percebida como egocêntrica.

a criança não se preocupa em saber a quem fala nem se é escutada. Ela fala seja de si mesma, seja pelo prazer de associar qualquer um à sua ação imediata. Esta linguagem é egocêntrica, em primeiro lugar porque a criança não fala a não ser de si mesma, e, em segundo lugar, porque não procura colocar-se no ponto de vista do interlocutor (PIAGET, 1999, p. 8).

Por isso que, segundo o autor (PIAGET, 1999), quando é solicitado a uma criança de aproximadamente 6 anos que ela repita algo que aprendeu, ela imagina que o fez sozinha. Assim, o ato de imitar é realizado inconscientemente.

Já, entre os 7 e 8 anos, as crianças começam a comunicar seu pensamento, procurando uma troca e compreensão mútua. Agora a linguagem já tem o objetivo de comunicar o pensamento (PIAGET, 1999).

Para Piaget (1999), nesse período, o desenvolvimento da linguagem sofre a interferência de vários fatores, entre eles, o da escola. Na escola, dependendo das ações do professor, a criança terá mais ou menos espaço de participação, influenciando, então, no desenvolvimento da linguagem da mesma.

Segundo Dani (1996, p. 48), “a escola e seus professores não podem abrir mão de estabelecer contato com as crianças, a partir dos limites e possibilidades do estágio das operações concretas.” Nesse tempo, a criança começa a perceber os acontecimentos também do ponto de vista do outro. Pode, dessa forma, questionar e

refletir sobre sua própria maneira de pensar. Logo, seus conceitos passam a ser negados ou afirmados através da interação com o outro (WADSWORTH, 1995).

Pode-se acrescentar que a maneira como a criança percebe a linguagem também se modifica. Para a Wadsworth (1995, p. 90) crianças operatórias “adquirem a capacidade de compreender as razões das mudanças ou transformações nos estados afetivos dos outros, quer dizer, da alegria à tristeza.” Por isso, as relações interpessoais são importantes, visto que o afeto pode proporcionar a motivação e o interesse em sala de aula. Afinal, tanto a motivação como o interesse são construídos no decorrer da vida e não estabelecidos ao nascer.

Percebe-se, então, a importância da relação professor-aluno nesse período. Pois, para Piaget, nesse estágio, “emerge a conservação dos sentimentos e dos valores. As crianças tornam-se aptas a coordenar os seus pensamentos afetivos de um evento para o outro. Com o passar do tempo, o que é preservado ou conservado são alguns aspectos dos sentimentos passados”. (WADSWORTH, 1995, p. 99)

Portanto, o pensamento afetivo surge e se desenvolve,

Na medida em que a cooperação entre os indivíduos coordenam os pontos de vista em uma reciprocidade que assegura tanto a autonomia como a coesão, e na medida em que, paralelamente, o agrupamento das operações intelectuais situa os diversos pontos de vista intuitivos em um conjunto reversível, desprovido de contradições, a afetividade, entre os sete e os doze anos, caracteriza-se pela aparição de novos sentimentos morais e, sobretudo, por uma organização da vontade, que leva a uma melhor integração do eu e a uma regulação da vida afetiva (PIAGET, 1976, p. 56).

Essa regulação da vida afetiva sofre a interferência da vontade. Na medida em que o pensamento e os sentimentos vão sendo organizados, eles passam a constituir regulações, que têm a vontade como modo de equilíbrio final (PIAGET, 1976).

A vontade é definida por Piaget (1976, p. 60) como “uma regulação de energia (...) que favorece certas tendências às custas de outras.”

Assim, em todo conflito, sempre existem duas tendências que lutam entre si. Uma tendência inferior mais forte e uma tendência superior mais frágil que tem como característica o dever. “O ato da vontade consiste, portanto, não em seguir a tendência inferior e forte, mas em reforçar a tendência superior e frágil, fazendo-a triunfar” (PIAGET, 1976, p. 60).

O problema passa a ser, então, a compreensão de como uma tendência que no início da conduta era considerada fraca, passa, devido à vontade, a ser considerada forte (PIAGET, 1976).

Para Piaget (1976, p. 61),

Quando o dever é momentaneamente mais fraco que um desejo definido, ela restabelece os valores segundo sua hierarquia anterior e postula sua conservação ulterior, fazendo, assim, primar a tendência de menor força, reforçando-a. Ela age, então, exatamente, como operação lógica, no caso em que a dedução (= tendência superior, mas fraca) esta as voltas com a aparência perceptiva (= tendência inferior, mas fraca) e que o raciocínio operatório corrige a aparência atual, voltando as estados anteriores. É, portanto, natural, que a vontade se desenvolva durante o mesmo período que as operações intelectuais, enquanto que os valores morais se organizam em sistemas autônomos comparáveis aos agrupamentos lógicos.

Desse modo, a vontade aparece tardiamente e está diretamente ligada aos sentimentos morais e a noção de autonomia. Assim, é no estágio operacional que novos sentimentos morais vão surgindo e as noções de cooperação, reciprocidade, coerência e não contradição vão modificando a forma de fazer avaliações morais (PIAGET, 1976).

As avaliações se formam a partir das relações que os indivíduos estabelecem com os outros. “São as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa em que consiste a moral” (PIAGET, 1998, p. 26-27).

Portanto, o modo como o adulto estabelece as normas, se de maneira imposta ou de maneira a construí-las na relação com a criança, refletirá na forma com que esta interiorizará as questões morais. Por conseguinte, a criança elabora a realidade a partir das relações no seu entorno. De acordo com essas relações, as reações morais vão sendo construídas e várias morais podem se constituir. (PIAGET, 1998).

Piaget (1998) destaca duas morais em especial. Essas serão distintas na infância e irão se unir no decorrer da adolescência. Essas morais são denominadas pelo autor de: moral heterônoma e moral autônoma. Elas estão diretamente ligadas aos sentimentos de respeito construídos pelas crianças.

Baseando-se em Piaget, pode-se dizer que as crianças apresentam uma moral heterônoma quando elas “fazem um uso imitativo das regras, e quando as consideram sagradas, pois vindas da tradição e imutáveis...” (MENIN, 1996, p. 46).

As regras morais, que a criança aprende a respeitar, lhes são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas, e, quase sempre, elaboradas, nunca na medida de suas necessidades e de seu interesse, mas de uma vez só e pela sucessão ininterrupta das gerações anteriores (PIAGET, 1977, p. 11).

Para Piaget, (1998), a criança heterônoma ainda não percebe a necessidade e o sentido das regras como fonte reguladora das ações. Assim, essa moral acaba sendo prescritiva; ou seja, é determinado pelo adulto o que a criança pode ou não fazer. Conseqüentemente, o sentimento presente nessa relação é do dever. Esse se dá pela obediência às regras e não pela consciência da importância e finalidade das mesmas.

Corroborando, Menin (2006, p. 48,49) vai chamar essa moral heterônoma de “moral do dever”. Nessa forma de moral “a prática das regras é imitativa e egocêntrica; a consciência as vê como sagradas e imutáveis; os atos dos outros são julgados pelo seu resultado aparente; as mentiras e outros erros são mais feios quanto mais passíveis de serem descobertos e punidos”.

Por isso, de acordo com Piaget (1976), a moral heterônoma está baseada no respeito unilateral. Essa forma de respeito encontra-se presente nas relações entre crianças e adultos. O respeito unilateral promove relações desiguais entre aquele que respeita e aquele que é respeitado.

Piaget (1994) define respeito unilateral como uma forma de respeito estabelecido pela criança em relação ao adulto. Parte da submissão e da obediência às regras que o adulto impõe para a criança. Ela simplesmente cumpre as regras, por isso são as mesmas exteriores a ela.

Do ponto de vista moral, o respeito unilateral leva a criança a considerar obrigatórias as regras recebidas dos pais ou dos mais velhos. Seja porque todo dever se origine desse processo, ou porque decorra de outras fontes, é incontestável que qualquer ordem proferida pelas pessoas respeitadas traduz-se, na consciência dos pequenos, sob forma de uma obrigação imperativa. Assim se explica o sucesso da autoridade. Os resultados indiretos dessa situação são tão fáceis de compreender quantos seus efeitos imediatos: na medida em que a moralidade é adquirida de fora, ela permanece heterônoma e produz uma espécie de legalismo ou de realismo moral, no qual os atos são avaliados em função das intenções, mas de sua concordância externa a regra (PIAGET, 1998, p. 117).

Logo, essa forma de respeito tem como característica a coação. Entende-se por coação “toda relação entre dois ou mais indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio” (DE LA TAILLE, 1992, p. 18).

Corroborando, afirma Dani (1996, p. 59) que, a partir da teoria piagetiana, “coação social é a denominação dada ao tipo de relação social que ocorre constantemente no dia a dia, onde se aceita como verdade inquestionável a opinião dos mais velhos ou então dos que detêm poder e autoridade sobre os outros.” E, coação intelectual, para Piaget, seria “toda situação onde alguém deve concordar com a maneira de pensar de outrem, pelo simples fato desta deter em suas mãos uma certa autoridade e poder” (DANI, 1996, p. 60).

Ampliando esse pensamento, afirma Menin (2006, p. 50) que,

na coação, o grande impõe ao pequeno o que este deve fazer e fornece conseqüências positivas ou negativas, conforme suas ordens sejam seguidas ou não. O pequeno obedece por medo, por afeto; ele se molda ao grande, ele o imita. Assim é que crianças pequenas não só aprendem a ‘fazer o que devem’, mas se tornam iguais a quem lhes manda. Tornam-se caricaturas de pais, de professores, de chefes..., reproduzindo por aí suas ordens, seus valores, seus julgamentos...

É notória então, a importância e a influência das práticas do professor em relação a seus alunos. Pode-se inferir que os alunos vão considerar a linguagem utilizada pelo professor como modelo para seu próprio comportamento. Além disso, nessa fase, os alunos acreditam em tudo que o professor fala. Eles crêem que o professor tem autoridade e prestígio para tal.

Toda vez que um professor trabalha um determinado conhecimento ou afirma uma determinada idéia perante seus alunos e estes tomam o que foi dito como verdadeiro, mesmo sem provas, onde não houve um raciocínio através do qual não se compreendem conseqüências, causas ou não conduzem alguém a tirar alguma dedução, mas apenas pelo prestígio ou autoridade (fulano falou, não se discute), ele estará promovendo, em sala de aula, uma situação cujas relações sociais são estabelecidas pela coação (DANI, 1996, p. 60).

Portanto, a coação leva ao empobrecimento do pensamento, da reflexão e das relações sociais. Freia o desenvolvimento da inteligência, interferindo na ampliação das potencialidades do indivíduo (DE LA TAILLE, 1992).

Para Piaget (1998, p.118), essa coação torna o aluno intelectualmente dependente do professor; e, este, muitas vezes, nem se dá conta disso. Assim,

“essa verdade de autoridade não apenas prescinde de verificação racional, mas também retarda frequentemente a aquisição das operações da lógica, que supõem o esforço pessoal e o controle mútuo dos pesquisadores.”

Já a outra moral chamada de autônoma se forma nas crianças a partir do momento em que elas “fazem um uso racional e social das regras, e quando as consideram produtos do e para o grupo” (MENIN, 2006, p. 46).

Portanto, a moral da autonomia provoca no sujeito a capacidade de raciocinar a partir de valores e normas estabelecidas. Isto é, avaliar e não aceitar automaticamente os valores e as normas, levando em consideração não só o seu próprio ponto de vista, mas também o dos outros. (WADSWORTH, 1995)

Corroborando, afirma De La Taille que, na autonomia, a criança é “capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade.” (1992, p. 17)

Assim, “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” (PIAGET, 1977, p. 172).

Por respeito mútuo, entende Piaget, como a participação do sujeito na elaboração das regras. Desse modo, respeitam as regras não por imposição ou uma obrigação externa, mas por entenderem a necessidade das mesmas, já que as elegeram como importante para o bom convívio entre os membros do grupo. Assim, o respeito mútuo tem como característica a reciprocidade (PIAGET, 1994).

A reciprocidade é o “modo de se relacionar com os outros no qual todos têm as mesmas oportunidades e chances de participação e de interação no grupo.” (MENIN, 2006, p. 49)

A partir da construção da reciprocidade, percebemos as relações interpessoais ancoradas no respeito mútuo. As regras deixam de ser obedecidas e passam a ser construídas de forma cooperativa. A cooperação é, portanto, uma característica do respeito mútuo. E, o respeito mútuo vai contribuir para o desenvolvimento da autonomia. Na autonomia a criança compreende e interioriza as regras, tornando-as parte de sua personalidade (PIAGET, 1977).

Assim, tanto a consciência moral como a intelectual não são inatas, apesar de toda criança possuir elementos necessários para sua elaboração. Contudo, ambas

serão elaboradas em conexão com o meio social em que a mesma está inserida (PIAGET, 1994).

As relações da criança com os indivíduos dos quais depende serão pois, para falar claro, formadoras, e não se haverão de restringir, como geralmente se acredita, a exercer influências mais ou menos profundas, mas de qualquer forma acidentais relativamente à própria construção das realidades morais elementares (PIAGET, 1994, p. 65).

Logo, se a criança também for bem tratada, terá essa forma de tratamento como modelo para tratar os outros. O desenvolvimento moral depende do meio em que ela está inserida e das atitudes dos adultos ao seu redor. Portanto, o exemplo é fundamental.

Como é de fora que o indivíduo recebe as regras ou a obrigação de a elas obedecer, é óbvio que a evolução da criança não consiste apenas no florescimento progressivo de suas aptidões inatas, mas, sobretudo, numa socialização real que transforme qualitativamente sua personalidade. A sociedade, com efeito, não se limita a povoar seu espírito, ela também contribui para formá-lo e para lhe dar uma estrutura (PIAGET, 1998, p. 115).

Para Piaget (1998), essa estrutura que se constitui também em relação às normas, contribui para o desenvolvimento da inteligência e da reciprocidade. Essas conduzem ao pensamento racional que é fundamental para a ampliação dos sentimentos de cooperação.

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 pontos de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas” (DE LA TAILLE, 1992, p. 20).

Essas características da cooperação quando incorporadas pelas crianças, levam-nas a desenvolver as noções relacionadas à justiça. Assim, as mesmas começam a colocar “a justiça acima da autoridade e a solidariedade acima da obediência” (PIAGET, 1998, p. 31).

Portanto, para o autor, as reações das crianças serão estabelecidas a partir do tipo de respeito que elas constroem em relação ao outro. Quando a criança ampara-se no respeito unilateral, ela entende como normais e necessários os castigos que o adulto estabelece, pois essa forma de respeito parte da submissão e da obediência às regras que o adulto coloca para a criança. Ela simplesmente cumpre as regras, por isso são as mesmas exteriores a elas (PIAGET, 1998).

O respeito unilateral da criança pelo adulto obriga o primeiro a aceitar as ordens do segundo, mesmo quando estas não são suscetíveis de uma colocação em prática imediata, donde a exterioridade atribuída à regras e o caráter literal do julgamento moral que daí decorre. Se, inversamente, a criança se desenvolve no sentido da interiorização das ordens e da responsabilidade subjetiva, é porque a cooperação e o respeito mútuo lhe dão uma compreensão sempre mais elevada da realidade psicológica e moral (PIAGET, 1977, p. 151).

Desse modo, quando o respeito é mútuo, o não cumprimento de uma regra acaba rompendo, momentaneamente ou não, os laços de solidariedade (PIAGET, 1998).

Solidariedade que pode ser classificada, segundo Piaget (1998, p. 62), como:

Solidariedade externa quando os indivíduos desse grupo aceitam a regra exterior, pelo fato de que experimentam um respeito unilateral para com certos indivíduos superiores que impõem essa regra. [...] solidariedade interna quando os próprios indivíduos de um grupo elaboram a regra e a aceitam na medida em que se respeitam mutuamente.

Portanto, percebe-se que as relações sociais só favorecem o desenvolvimento da criança se estas visarem à cooperação, ao respeito mútuo e à autonomia. Deste modo, é importante, por parte das instituições - especialmente a escola - a valorização da igualdade e da democracia. “É por isso que a filosofia piagetiana é, na verdade, militante: defende a democracia contra todas as formas de autoritarismo e de totalitarismo” (DE LA TAILLE, 1992, p. 113).

Assim, é de fundamental importância a forma com que a relação professor–aluno será construída em sala de aula. Para Piaget (1998, p. 33), “existem duas morais na criança e duas morais cujos conflitos eclodem quando a vida ou a reflexão psicológica lhes dá ocasião de se manifestarem.” Afinal, indaga o autor, quem se construirá um bom cidadão, livre racional e moralmente: “Aquele que tenha ouvido falar, mesmo que com entusiasmo, da pátria e das realidades espirituais, ou aquele que tenha vivido numa república escolar o respeito à solidariedade e a necessidade da lei?” (1998, p. 36).

Para Piaget (1998) não resta dúvida de que o “melhor cidadão” será aquele que teve a vivência. Assim, para atingir a essência da criança, a experiência deve vir antes do ensinamento.

Logo, Piaget (1998) defende que a escola deve ser um espaço onde os alunos possam realizar também experiências relacionadas à moralidade, ou seja, a

escola como espaço de uma educação moral que proporcione aos alunos agirem sobre as questões pertinentes à mesma. Para tal, cabe à escola mediar situações que possibilitem aos alunos formular leis, compreender seus significados e sua importância.

Elaborando, elas mesmas, as leis que regulamentarão a disciplina escolar, elegendo, elas mesmas, o governo que virá a se encarregar de tais leis, e constituindo o poder judiciário que terá por função a repressão dos delitos, as crianças adquirirão a possibilidade de aprender, pela experiência, o que é a obediência à regra, a adesão ao grupo social e a responsabilidade individual (PIAGET, 1998, p. 45).

Caso contrário, a criança pode até aceitar as regras e culpar-se caso descumpri-las, mas não irá internalizá-las, incorporando-as a sua personalidade. A criança não interioriza algo que ela não compreende. Desse modo, quanto mais a criança expande sua personalidade através da cooperação, mais autonomia ela alcançará. Consequentemente, qualquer forma de punição geralmente será necessária em situações onde as leis não foram acordadas e construídas juntamente com a criança (PIAGET, 1998).

Nessas situações, é natural que a própria criança também adote como modelo as punições para solucionar os conflitos, pois o seu julgamento moral está se constituindo a partir dessa forma de relacionamento. Desse modo, se na escola o aluno estabelece suas relações a partir do respeito unilateral, baseado na imposição da figura do professor, irá constituir suas relações com os outros a partir desse mesmo sentimento.

Portanto, percebe-se que a tarefa do educador é fundamental. É ele que desafiará os alunos na organização de ferramentas necessárias para que ele venha a se desenvolver e agir intelectualmente, sem coação.

Desse modo,

A grande diferença entre a coação e a cooperação, ou entre o 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 (PIAGET, 1977, p. 84).

Por conseguinte, é através do respeito mútuo e da cooperação que é possibilitado ao aluno a elaboração de ferramentas necessárias para a aquisição de conhecimentos baseado na sua própria ação.

Nisso é que os métodos ativos prestam o mesmo serviço insubstituível, tanto na educação moral, quanto na educação da inteligência: o de levar a criança a construir ela própria os instrumentos que a irão transformar, partindo do interior, ou seja, realmente e não mais apenas superficialmente (PIAGET, 1994, p. 69).

Para que isso aconteça, o trabalho em grupo é de extrema importância. É nesse tipo de trabalho que os estudantes deixam de lado as rivalidades presentes no trabalho individual. “Afora isso, nunca é demais lembrar aos educadores que é o êxito, ainda que em parte fictício, que cura as crianças tanto quanto os adultos dos distúrbios da vontade, do trabalho e, por conseguinte, dos da própria atividade intelectual” (PIAGET, 1998, p. 147).

Assim sendo, para Piaget (1998), a liberdade intelectual, política e moral se desenvolve no aluno através da cooperação.

A cooperação é, portanto, fator da personalidade, se entendermos por personalidade não o eu inconsciente do egocentrismo infantil, nem o eu anárquico do egoísmo em geral, mas o eu que se situa e se submete, para se fazer respeitar, às normas de reciprocidade e da discussão objetiva (PIAGET, 1977, p. 83).

Portanto, o aluno passa a se submeter às normas e regras que ele também colaborou na construção e ajudou a escolher, fazendo uso da sua personalidade, ou seja, da reciprocidade e da discussão (PIAGET, 1977).

Para Piaget (1977, p. 151),

a criança se desenvolve no sentido da interiorização das ordens e da responsabilidade subjetiva, é porque a cooperação e o respeito mútuo lhe dão uma compreensão sempre mais elevada da realidade psicológica e moral. A veracidade deixa assim, pouco a pouco, de ser um dever imposto pela heteronomia para tornar-se um bem encarado como tal pela consciência pessoal autônoma.

Porém, a escola tradicional, muitas vezes, não prepara o aluno para a autonomia, visto que, com uma postura autoritária, não ensina o mesmo a pensar. Pensar é usar livremente as funções intelectuais e não um agir pressionado,

buscando a repetição. Assim, para que os homens sejam realmente livres, é necessário desenvolver mentes ativas (PIAGET, 1998).

O objetivo da educação intelectual não é saber repetir ou conservar verdades acabadas, pois uma verdade que é reproduzida não passa de uma semiverdade: é aprender por si próprio a conquista o verdadeiro, correndo o risco de despender tempo nisso e de passar por todos os rodeios que uma atividade real pressupõe (PIAGET, 1994, p. 61).

Para tal, mais uma vez Piaget (1994) lembra a atitude do professor. Se ele quer transformar a sala de aula numa “monarquia absoluta”, tem poder para tal. Mas, se ele quer formar cidadãos livres e autônomos, precisa, na prática, usar a democracia em sua sala de aula.

Uma democracia que possibilite ao aluno mais do que a aquisição de conhecimentos, mas “[...] um direito a forjar determinados instrumentos espirituais, mais preciosos que quaisquer outros, e cuja construção requer uma ambiência social específica, constituída não apenas de submissão” (PIAGET, 1994, p. 33)

Infelizmente, muitas vezes,

a escola tradicional não conhece outro relacionamento social além daquele que liga um professor, espécie de soberano absoluto detentor da verdade intelectual e moral, a cada aluno considerado individualmente: a colaboração entre alunos e mesmo a comunicação direta entre eles acham-se assim excluídas do trabalho da classe e dos deveres de casa (por causa das ‘notas’ a serem atribuídas e da atmosfera de exame...) (PIAGET, 1998, p. 62).

Esses e outros contrassensos psicológicos ainda estão presentes em muitas salas de aula. A multiplicidade das ordens; o prazer de aplicar sanções; o prazer de usar a autoridade e esta espécie de sadismo cuja máxima é achar necessário quebrar a vontade do aluno ou fazê-lo sentir que há vontade superior à dele são práticas que muitas vezes norteiam a relação professor-aluno (PIAGET, 1977).

Segundo Piaget (1977, p. 169), a partir dessas ações do adulto que aqui relacionamos ao professor, a criança (aluno)

Não podendo fazer a separação do que é certo e o que é criticável na atitude dos pais [professores], não podendo julgar objetivamente os pais [professores], dada a ‘ambivalência’ de seus sentimentos a respeito deles, a criança [aluno], em seus momentos de afeto, acaba interiormente por dar razão à sua autoridade. Tornando-se adulta, só muito excepcionalmente conseguirá desfazer-se dos esquemas afetivos assim adquiridos e será tão estúpida com seus próprios filhos [com o outro ao seu redor] quanto o foram com ela.

Corroborando, afirma Menin (1996) que as crianças, através do exemplo, agem da mesma forma que seus pais e que seus professores. Acabam reproduzindo as mesmas ordens, julgamentos, valores, sejam eles positivos ou negativos.

Para a autora (1996, p. 98), “professores que querem uma educação para a autonomia devem primeiramente considerar seus próprios comportamentos e julgamentos morais. A sua autonomia será modelo para as crianças; a ausência dela, também.”

Desse modo, segundo Fernandez (1994), a aprendizagem é o resultado da relação estabelecida entre o professor, o aluno, e destes com o conhecimento.

Encontramos assim um aprendente que olha o que o ensinante olha e mostra. Quando digo “olha”, não me refiro a uma atitude passiva, de cópia ou repetição. Pelo contrário, o olhar implica uma busca e uma seleção. Quando digo “mostra”, refiro-me a dar uma mostra, a fazer um recorte da realidade, uma insígnia (FERNANDEZ, 1994, p. 65).

Contudo, para que essa relação entre professor e aluno, que Fernandez nomeia de ensinante e aprendente, realmente aconteça é necessário também reavaliar as práticas utilizadas pelos próprios professores, pois,

É evidente que nem a autoridade do professor e nem as melhores lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante para determinar essas relações intensas, fundamentadas o mesmo tempo na autonomia e na reciprocidade. Unicamente a vida social entre os próprios alunos, isto é, um autogoverno levado tão longe quanto possível e paralelo ao trabalho intelectual em comum, poderá conduzir a esse duplo desenvolvimento de personalidades donas de si mesmas e de seu respeito mútuo (FERNANDEZ, 1994, p. 63).

Por conseguinte, é fundamental que o professor saiba conduzir seus alunos numa relação que venha proporcionar a construção de um ser integral, de cidadãos que tenham respeito mútuo e autonomia para buscar o conhecimento e viver em sociedade.

Por isso, cabe também ao professor

investir em si próprio, na sua autoformação, na sua competência (tanto no tocante a conteúdos como nas relações interpessoais) através da formação de uma atitude científica e humana que o conduza a pesquisar, a questionar a si próprio, sua realidade, sua prática, seus alunos e sua escola, para que, assim, possa conciliar os conflitos que se apresentam” (DANI, 2008, p. 129).

Conflitos esses que, presentes no cotidiano da escola e da sala de aula, irão se transformar em desafios e crescimento para o aluno, ou farão com que as violências apareçam, deixando, muitas vezes, profundas marcas para toda a vida (DANI, 2008).

Portanto, é em sala de aula que essas duas possibilidades se apresentam, conforme as relações que serão estabelecidas. Piaget (1994, p. 35) afirma que

a evolução interna do indivíduo apenas fornece um número mais ou menos considerável, segundo as aptidões de cada um, de esboços suscetíveis de serem desenvolvidos, anulados ou deixados em estado inacabado. Trata-se porém apenas de esboços e unicamente as interações sociais e educativas haverão de transformá-los em condutas eficazes ou destruí-los para sempre. O direito à educação é portanto, nem mais nem menos, o direito que tem o indivíduo de se desenvolver normalmente, em função das possibilidades de que dispõe, é a obrigação para a sociedade, de transformar essas possibilidades em realizações efetivas e úteis.

Para que essas possibilidades sejam realmente efetivas, é fundamental que o professor tenha consciência da sua importância e do seu papel na caminhada que o aluno irá percorrer dentro da escola.

Afinal, educar “significa recriar novas condições iniciais para a auto-organização das experiências de aprendizagem, [...] criando continuamente novas condições iniciais que transformam todo o espectro de possibilidades pela frente.” Cabe ao professor, então, propiciar ou estorvar nessas novas experiências de aprendizagem (ASSMAN, 2007, p. 65).

Desse modo, cabe ao professor perceber que a forma como utiliza a linguagem é fundamental para que os conflitos e os sentimentos envolvidos na relação pedagógica sirvam para a construção de personalidades morais autônomas, pois, se a linguagem utilizada pelo professor vier a proporcionar a sensibilidade moral, a tomada de consciência, a reciprocidade, a tolerância, as relações interpessoais serão pautadas pelo diálogo e não pela violência (DANI, 2010).

Portanto, percebe-se que o papel do professor, explicitado através da linguagem utilizada pelo mesmo, pode ser determinante no desenvolvimento intelectual, social e afetivo dos seus alunos. Logo, analisar a relação professor-aluno em sala de aula se torna pertinente.

Recordo que quando cursava a 1ª série, eu estava pedindo um lápis a uma colega e minha professora, muito doce e suavemente, disse-me que não esperava isso de mim, o que me fez sentir culpa de ter cometido um ato indigno. A maior violência desta situação residia em que eu não podia perceber a agressão em que, atrás das palavras ditas, havia uma quantidade de “não-ditas”, que violavam a minha capacidade de decidir e que culpabilizavam o pedir e o falar em si mesmos. (FERNANDEZ, 1994, p. 120)

3 AS VIOLÊNCIAS E SUAS IMBRICAÇÕES NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Este capítulo versa sobre as violências e suas imbricações na relação professor-aluno.

Josep Maria Puig, Julio Groppa Aquino, Luis Carlos Restrepo, Maria Teresa Estrela, Michel Foucault, Ulisses F. de Araújo, Xus Martín Garcia, Yves de La Taille são os autores escolhidos para fundamentar este capítulo. A escolha dos mesmos deve-se pela trajetória de pesquisa acadêmica apresentar uma estreita relação com o tema abordado neste capítulo.

3.1 Relação professor-aluno em sala de aula

A sociedade não é estática, ela se modifica com o passar do tempo, modificando os comportamentos em geral. Desse modo, os valores, os costumes, o modo de agir e de pensar da sociedade, bem como as relações interpessoais são alteradas devido às modificações. A relação professor-aluno não foge a essas mudanças.

Desse modo, refletir sobre as ações dos próprios professores também se faz necessário, já que “a construção do acto pedagógico tem de partir de uma análise objectiva do real e de uma interrogação sobre si próprio enquanto elemento integrante e integrador do real pedagógico” (ESTRELA, 2002, p. 14).

Todavia, essa análise deve ser realizada a partir de próprio autoconhecimento do professor e daquilo que ele deseja para si e para o aluno. Para tal, é necessária uma constante reflexão sobre suas práticas e ações, reconhecendo suas próprias limitações, pois a partir dessas, poder-se-ão buscar alternativas que visem a superar as dificuldades, concretizar projetos e estabelecer relações positivas em sala de aula. (GARCÍA; PUIG, 2010)

Sem análise e questionamento das suas ações, o professor acaba não percebendo o seu próprio comportamento perante seus alunos. Assim, não considera seus gestos, suas ações, seu jeito de falar, se posicionar, enfim, seu próprio modo de ser dentro da relação professor-aluno. Porém, neste mundo de

apreciação de uns pelos outros, assim como julgamos, também somos julgados. Conclui-se, então, que o autoconhecimento é fundamental (LEITE, 1983).

Infelizmente, essa postura não é encontrada em muitas escolas. Muitas ainda têm como finalidade apenas a transmissão de conhecimentos.

não podemos negar que a escola se institui como um espaço de violências ao longo da história já por sua organização, que muitas vezes é marcada por metodologias de repetição, atitudes de autoritarismos, rigidez, cumprimento cego de regras e normas, classificação, etc., que impõe uma forma de se comportar e não permitem pensar, refletir (DANI, 2010, p. 32).

Nessa concepção, a relação professor-aluno é estabelecida em função dos papéis atribuídos a cada um. O acúmulo de informação e conhecimentos do professor, muitas vezes, é considerado um instrumento de poder deste para com o aluno. Cria-se, assim, o contato entre o que detém o saber e recebeu da sociedade o aval para transmiti-lo e aquele que vai adquirir esse saber (ESTRELA, 2002).

Para Estrela (2002, p. 38), “se o professor era essencialmente o transmissor do saber e o guardião dos valores tradicionais, o aluno devia ser o receptor humilde e obediente, dado o seu estatuto de inferioridade etária e cultural.”

Na verdade, muitos professores não analisam a possibilidade de debater a relação com seus alunos e apenas vão impondo suas ideias. Com isso, a relação não é pensada “em nível consciente, a não ser no momento em que é necessário lançar mão de pregações morais para louvar ou condenar determinada ação.” (LEITE, 1983, p. 253)

Essa forma de perceber a relação professor-aluno e as demais relações presentes na escola acabam contribuindo para que a educação passe a incorporar uma forma de controle semelhante aos moldes militares (AQUINO, 2000).

Assim, a organização dos espaços, a distribuição dos lugares visando controlar o tempo, o rendimento e a aprendizagem, contribui para que muitas escolas sejam além de um espaço de aprender, também um lugar onde a hierarquia serve para punir, recompensar e vigiar“ (FOUCAULT, 2009).

Para Foucault (2009, p. 172), a escola cria um aparato de micropenalidades das mais variadas formas.

Micropenalidades do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade

(imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo, é utilizado, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e pequenas humilhações.

Nesse sistema, os vínculos entre professor e aluno são estabelecidos pela obediência, medo e subordinação. A convivência que molda esse relacionamento é estabelecido pela repreensão, pelos castigos e pelas punições (GARCIA E PUIG, 2010)

O professor não era só aquele que detinha o “respeito” alheio, mas quem tinha como prerrogativa punir os “desvios”, porque mais próximo da lei, afiliado a ela e seu representante. Sua função precípua, então, era a de modelar moralmente os alunos, além de assegurar a observância dos preceitos legais mais amplos, aos quais os deveres escolares estavam atrelados. Edificava-se o “caráter”, mais do que a consciência discente (AQUINO, 2000, p.86).

Corroborando, García e Puig (2010) destacam também que a educação era fundamentada no acúmulo de conhecimento determinado a uma camada específica da população, a qual teria condições de, por conta própria, superar os obstáculos que surgissem no decorrer da escolarização.

No entanto, com as modificações ocorridas na sociedade, a educação passa a dar ênfase não só à transmissão de conhecimentos, mas a formação integral do aluno. Cabe, então, à escola proporcionar o desenvolvimento completo do estudante. Na busca desse desenvolvimento completo, o ser e o saber devem nortear a prática pedagógica (GARCÍA; PUIG, 2010).

Essa prática pedagógica deve visar à prevenção dos conflitos, pois estes, sendo inerentes ao ser humano, em determinados momentos, aparecerão. Logo, é necessário que o professor também esteja preparado para lidar com esses conflitos, fazendo com que os mesmos se transformem em crescimento pessoal e coletivo (GARCÍA; PUIG, 2010).

Assim, cabe ao professor criar condições dentro do espaço da sala de aula que favoreçam a aprendizagem, a resolução positiva dos conflitos e a construção de valores. Para tal, seu exemplo, suas atitudes e ações são fundamentais, pois, através destas, mais facilmente serão construídas relações interpessoais tolerantes e respeitadas entre todos os membros da comunidade escolar. (GARCÍA; PUIG, 2010).

Entretanto, mesmo sabendo da possibilidade de uma nova forma de educar, muitas escolas e seus professores ainda ressaltam como relevante um modelo de educação onde cabe ao aluno a passividade, o silêncio e a submissão.

O sistema de recompensa, castigo está muito enraizado na cultura escolar, e a máxima popular 'em time que ganha não se mexe' parece ter muita força nesse paradigma. Mexer com esses construtos sociais já constituídos implica transgredir, algo que é muito complicado para nossas mentes e que exige muita disposição para o novo. Em geral, é mais fácil e cômodo deixar as coisas como estão.. (SCRIPTORI, 2008, p. 14, 15) .

Percebe-se, então, que, mesmo se tendo como princípio educacional a formação integral, a valorização do ser humano e o respeito às diferenças, muitas escolas ainda supervalorizam o desenvolvimento cognitivo. Conseqüentemente, o desenvolvimento socioafetivo do aluno acaba sendo colocado em segundo plano (SCRIPTORI 2008).

Para Restrepo (1998, p. 15)

É impossível desconhecer o papel da emoção como moduladora e estabilizadora dos processos de aprendizagem, nem deixar de pensar na aventura pedagógica como uma busca afetiva de figuras de conhecimento, compromisso passional que busca afã afundar sua pegada na grade intelectual. O que resta, no final de um período de formação acadêmica, não é só um conjunto de conhecimentos mas também, e de maneira muito especial, um conjunto de hábitos, de escrúpulos morais e comportamentos rotineiros que acabam exercendo um grande poder de regulamentação cognitiva sobre o educando.

Porém, segundo Giglio (1999), muitas escolas ainda se desenvolvem seguindo um padrão que não leva em consideração as peculiaridades de cada indivíduo, padronizando seu comportamento e seu modo de pensar. Nessa perspectiva, tem-se um modelo educacional que visa à transferência e acúmulo de informações e não à construção do conhecimento.

Com isso a escola funciona de modo que o aluno, "para assistir à aula, bastar-lhe-ia ter um par de olhos, seus ouvidos e suas mãos, excluindo para sua comodidade os outros sentidos e o resto do corpo" (RESTREPO, 1998, p. 32),

Conseqüentemente, o currículo não é planejado visando a atender as perspectivas, necessidades e realidades dos alunos. Assim, não se fazem presentes, no currículo, desafios que objetivem despertar a "energia do grupo para a produção de trabalho e para a realização de níveis elevados de aspiração" (ESTRELA, 2002, p. 57).

Soma-se a estes fatores a criação de normas de conduta impostas pelo professor. Os alunos não são ouvidos, não possuindo voz nem vez para debater e argumentar suas próprias ideias e posicionamentos. Com essa forma de agir, o professor não proporciona as condições necessárias para a harmonia das relações entre o grupo. Do mesmo modo, não contribui para o desenvolvimento de sentimentos e atitudes que visem ao reconhecimento do outro, à reciprocidade e ao pertencimento ao grupo. Logo, a indisciplina, muitas vezes, acaba sendo resultado de conflitos mal resolvidos (ESTRELA, 2002).

Desse modo, os aspectos constituintes das relações estabelecidas em sala de aula são essenciais para a definição dos comportamentos que serão estabelecidos e aceitos pelos alunos e também pelos professores (ESTRELA, 2002).

Corroborando com esse pensamento, Garcia e Puig (2010) afirmam que, na relação pedagógica, o respeito é ferramenta incondicional, porque quando o aluno se sente respeitado como ser humano, com suas qualidades e limitações, a autoridade moral do professor é reconhecida pelo seu valor pessoal. Assim, não precisará o professor ter sua autoridade imposta, ou mesmo, adquirida através do poder outorgado pela sua função.

Neste sentido, ressalta Aquino (2000) que o respeito pode ser adquirido pelo medo ou pela admiração. Todavia, o respeito através do medo é estabelecido em função da hierarquia; e está relacionado às punições e sanções que o professor pode impor. Já, o respeito através da admiração é estabelecido pela própria função do professor, do que o mesmo representa, ou seja, deve ser inerente ao seu papel.

Ampliando a ideia, Garcia e Puig (2010) afirmam que é pelo modo de agir, pelo conhecimento e pela forma com que este conhecimento é transmitido que o respeito ao professor deverá ser constituído. Assim, de acordo com os valores presentes na relação em sala de aula, pela forma de comunicação estabelecida pelo professor ao seu aluno, o respeito será dado pela admiração e não pelo medo.

Logo, a comunicação norteará a relação pedagógica. Assim, a linguagem utilizada pelo professor vai possibilitar a compreensão do grupo e de cada aluno em particular, afetando a interação entre eles (GARCIA e PUIG, 2010).

Portanto, o modo como a linguagem é utilizada poderá suscitar diferentes sentimentos nos alunos. Assim, atos como elogiar, incentivar, encorajar; bem como criticar, ameaçar, etc. acabam transmitindo marcas que irão muito além da informação e até da intenção que eles visam a comunicar. Esses atos acabam

contribuindo “para a criação de um certo ambiente na turma que terá incidência nos planos da aprendizagem e do comportamento dos alunos, permitindo simultaneamente caracterizar os estilos de comunicação do professor” (ESTRELA, 2002, p. 66).

Consequentemente, os atos praticados pelos professores devem procurar contribuir para a construção de alternativas que visem à resolução dos problemas, considerando e respeitando os diferentes pontos de vista. Dessa forma, atitudes autoritárias e repressivas por parte dos professores são substituídas por ações baseadas na reflexão. Assim, proporciona-se ao aluno a oportunidade para o desenvolvimento da autonomia, do discernimento e da moralidade. (GARCÍA; PUIG; 2010)

O plano das comunicações verbais e não verbais da aula é o plano em que se jogam fenômenos conscientes e inconscientes de ordem cognitiva e socioafectiva que condicionam as aprendizagens de uma colectividade de alunos, reunidos para prosseguirem em conjunto os fins e objectivos que lhes são prescritos pela instituição escolar. () O professor torna-se, assim, essencialmente, um decisor que tem de partir da análise da situação, ponderar as alternativas que se lhe apresentam, antecipar as suas eventuais consequências. Se é fácil formalizar um esquema de tomada de decisão, difícil é pô-lo em prática em situações tão complexas e mutáveis como as da sala de aula (ESTRELA, 2002, p. 76).

Contudo, para colocar em prática as decisões de forma que as mesmas venham contribuir na aprendizagem integral, é necessário que o professor entenda o desenvolvimento psicológico dos seus alunos. Dessa maneira, o professor poderá perceber como os mesmos se relacionam consigo mesmo, com o próximo e com o seu entorno (ARAÚJO, 2007).

Para Araújo (2007), esse “entendimento” possibilitará a criação de procedimentos e estratégias educativas que visem à construção de ambientes éticos na escola. Assim, os direitos humanos e suas relações, como cidadania e democracia, serão a base dos valores promovidos.

Usando a definição de Garcia e Puig (2010, p. 26), “valores são guias de conduta que atuam quando a pessoa se encontra em situações controvertidas”, orientando suas decisões, escolhas e caminhos.

Estes valores, segundo Araújo (2007), somente serão estabelecidos se o sujeito tiver sentimentos positivos sobre si mesmo, e sobre tudo e todos com que ele, de alguma forma, se relacionar.

Percebe-se que,

Se a criança gosta do ambiente, se é bem tratada, respeitada, se vê sentido no que aprende ali, a instituição escolar pode se tornar alvo de projeções afetivas positivas e um valor para ela. (...) Caso contrário, se ela é constantemente humilhada, desrespeitada, questionada em suas capacidades e competências intelectuais e sociais, é bem provável que esse espaço seja alvo de projeções afetivas negativas, que não seja valorizado, que não se constitua como um valor para ela, mas um contravalor (ARAÚJO, 2007, p.22).

Um contravalor se estabelece quando as pessoas projetam sobre pessoas, objetos, relações e até sobre si mesma, uma carga afetiva, embasada em sentimentos negativos (ARAÚJO, 2007).

Para Araújo (2007), os valores e contravalores que vão sendo construídos e organizados acabam sendo incorporados à imagem do sujeito e de como ele próprio se percebe. Portanto, “sem as sucessíveis imagens que os outros nos dão de nós mesmos não poderíamos saber quem somos” (LEITE, 1983, p. 238).

A partir dessas percepções é que os sujeitos passam a definir suas normas, suas ações e seus valores. Assim, sua consciência será induzida a agir a partir dessas definições (ARAÚJO, 2007).

Desse modo, a escola deve ser também um espaço que vise a proporcionar aos alunos condições de desenvolver valores. Esses valores devem visar à construção de sua personalidade moral, contribuindo para a resolução positiva dos conflitos e para o convívio social. Afinal, é na escola, e mais especificamente em sala de aula, que alunos permanecem durante boa parte do seu dia (ARAÚJO, 2007).

Permanecendo, muitas vezes, mais tempo na escola do que na própria família, cabe ao professor, segundo Garcia e Puig (2010), colaborar na construção de relações interpessoais que busquem o desenvolvimento integral do aluno. Logo, a intervenção docente deve proporcionar espaços e ações que contribuam na concretização de relações saudáveis e significativas para os alunos.

Para Leite (1983, p. 237),

nossa formação como indivíduos depende de relações interpessoais, e o educador precisa conhecer a sua significação para o educando. De outro lado, deve saber que grande parte de nossa vida decorre num universo de relações interpessoais, e as grandes dificuldades de ajustamento se explicam como resultados de um despreparo para viver com os outros.

Com efeito, a escola, muitas vezes, acaba ignorando as relações interpessoais e os conflitos como fatores que compõem a formação integral dos alunos. Consequentemente acaba não suscitando espaços e oportunidades para o desenvolvimento da tarefa educativa de aprender a conviver (ARAÚJO, 2007).

Aprender a conviver significa tratar o outro humanamente, colocar-se no lugar do outro, procurar compreendê-lo e aceitá-lo, conhecendo seus valores e razões. (ARAÚJO, 2007)

No entanto, as notícias divulgadas pelos meios de comunicação e a própria história ensinada nas escolas, mostra que conviver não é tarefa simples para o ser humano. Assim, faz-se necessário uma relação educativa que realmente vise ao desenvolvimento do ser humano como um todo.

A autêntica relação educativa não está concebida para objetivar e disciplinar, mas para converter o sujeito com o qual se compartilha uma situação formativa em “alguém reconhecido”, alguém com quem se criam laços morais de mão dupla: a responsabilidade do adulto em relação ao jovem e o respeito do jovem em relação ao adulto (ARAÚJO, 2007, p. 86).

Entende-se que criar laços é criar vínculos. Pressupõe ir além de um simples contato, um cumprimento de papéis. É estar unido mutuamente, sendo que a interação de sujeitos singulares baseia-se no respeito e responsabilidade. Numa relação que através de gestos, expressões, palavras e ações, sejam criadas conexões entre conhecimento e afeto, envolvendo os dois polos dessa relação; ou seja, professor-aluno.

Não se trata de encontrar-se para escutar ou dominar, mas para demonstrar que o educando estava sendo esperado, para poder se manifestar, que temos confiança em suas possibilidades, para cuidar dele e ajudá-lo em tudo que for possível, para ouvi-lo por uma escuta sem filtros, e, finalmente, para aceitá-lo tal como ele é. Essa abertura para o outro não deve ser confundida com uma atitude passiva ou dominada pelo destino, mas sim como abertura combativa, disposta a entregar-se na ajuda, que vá além dos contatos tingidos pela indiferença ou pelo legalismo (ARAÚJO, 2007, p. 88).

Porém, sabe-se que muitos alunos não se identificam com seus professores e nem por eles são realmente percebidos. Assim, muitos professores não contribuem positivamente para que o aluno construa uma imagem positiva de si mesmo. Pois, em função de notas, do comportamento, etc., acabam não conseguindo, mesmo que

inconscientemente, disfarçar suas preferências. Conseqüentemente, o aluno bem visto pelo professor tende a se comportar de maneira que suas qualidades apareçam cada vez mais. Do outro lado, o aluno rejeitado tende a ter seus defeitos cada vez mais evidenciados, não construindo uma imagem positiva de si e nem do próprio professor (LEITE, 1983).

Desse modo, a forma de perceber o professor e por ele ser percebido pode acarretar conseqüências para o aluno, para a classe na qual o mesmo está inserido e para o desenvolvimento das aulas, pois,

Os que têm, ou pelo menos, conseguem apresentar as qualidades supervalorizadas pela escola, tendem a acentuá-las, e podem efetivamente progredir nessa direção. A situação dos 'outros' é muito peculiar. Como não podem salientá-las nas direções valorizadas, procuram naturalmente outras formas de exibicionismo, através das quais deixem de ser ignorados: a indisciplina, a excessiva docilidade, a hostilidade. Uma vez percebidas pelo professor, e pelos colegas, tais qualidades passam a ter uma autocausação, e se acentuam por novas percepções e manifestações. No caso do bom, como no do mau aluno, forma-se um círculo vicioso, em que os bons são cada vez melhores e os maus cada vez piores. Dizendo de outro modo, a percepção de uma qualidade pode determinar o seu desenvolvimento num processo contínuo e, depois de certo ponto, com poucas probabilidades de reversibilidade (LEITE, 1983, p. 245).

Partindo deste pressuposto, é incondicional a responsabilidade dos educadores, seus gestos, suas palavras, suas ações para com o educando, porque as marcas deixadas por eles podem interferir direta ou indiretamente no processo de desenvolvimento e construção da imagem do próprio educando, em relação a si mesmo e aos outros. Além disso, são essas ações que contribuirão para as relações que serão construídas em sala de aula.

Afirma Araújo (2007) que, quando o educando se sente admirado, compreendido, querido pelo educador, ele tende a demonstrar pelo educador os mesmos sentimentos. Com isso, a reciprocidade estabelecida contribui para a construção de valores como o respeito na relação professor-aluno.

Entretanto, se o aluno se sente desprezado, desvalorizado pelo professor, este, mesmo conduzindo de forma correta e eficiente o processo de conhecimento, "dificilmente conseguirá transmitir valores" aos seus alunos. Assim, o afeto entre professor-aluno é fundamental para o desenvolvimento de uma relação positiva (GARCÍA; PUIG, 2010, p. 21).

Percebe-se, então, que a forma com que o professor se comporta será refletida no relacionamento constituído com seus alunos, em sala de aula. São

atitudes estabelecidas a partir do senso de humor, de brincadeiras, construídas num ambiente alegre que despertam a intimidade e o encontro positivo do grupo em sala de aula. É cultivada então uma relação de afeto e respeito entre seus integrantes. (GARCÍA; PUIG, 2010)

A relação educativa é, segundo Aquino (2007), uma “responsabilidade ética” do professor diante do seu aluno. Desse modo, nada que aconteça pode eximir o professor de tal comprometimento. Este comprometimento e responsabilidade, associada ao respeito, irá proporcionar ao professor a sensibilidade necessária para perceber seu aluno de forma integral.

Esta sensibilidade De La Taille (2006, p. 87) vai chamar de sensibilidade moral, referindo-se à “capacidade de perceber questões morais em situações nas quais elas não aparecem com clareza.”

Desse modo, espera-se que o professor consiga enxergar além do visível ou do aparente e, para tal, não basta apenas ter certos conhecimentos psicológicos, mas analisar com mais atenção e cuidado os acontecimentos, ou seja, refletir sobre eles. Assim, torna-se possível ao professor desenvolver uma relação com seus alunos onde os sinais - tanto de alegria como de tristeza - transmitidos por esses passem a ser facilmente identificados (DE LA TAILLE, 2006).

Nota-se que sensibilidade, responsabilidade e comprometimento devem fazer parte do agir pedagógico, pois é através disso que o professor terá condições de visualizar os clamores de seus alunos, se, por ventura, aparecerem. Através destas ações, a relação professor-aluno irá contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e para sua vida em sociedade.

Muitas vezes, o professor entende essa responsabilidade e comprometimento apenas como a transmissão dos conteúdos. Passa, então, a exigir do aluno o comportamento que considera adequado para a realização das atividades em sala de aula. Assim, exige, de forma irrefutável, o silêncio, a disciplina, o interesse, etc., não considerando o aluno na sua totalidade. Quando esse comportamento não acontece, culpabiliza o aluno pela indisciplina, desinteresse, desordem. Percebe o próprio aluno como um empecilho, uma barreira, um entrave para sua atuação docente. Acaba caracterizando sua profissão como algo complicado, atribulado, adverso, muitas vezes um fardo difícil de ser carregado e mantido. (AQUINO, 2000)

Então, o professor responsabiliza os alunos pela falta de disciplina, de cumprimento de regras, criticando suas atitudes, jeitos e ações. Dispensa a análise

de suas próprias práticas, naturalizando os papéis e funções de cada um, não problematizando os acontecimentos em sala de aula (GIGLIO, 1999).

Desse ponto de vista, o seu comportamento é apenas a encarnação de um papel social, e as suas ações procuram aproximar-se do padrão aceito. Isso explica que o professor, mesmo quando não aprecie o estudo, sinta obrigação de transmitir o gosto pela vida intelectual; mesmo quando mediocrementemente interessado pelas coisas nacionais, procure transmitir sentimentos patrióticos aos seus alunos (LEITE, 1983, p. 244).

Corroborando, Bohoslavsky (1983) afirma que grande parte da relação entre professores e alunos consiste em trabalhar somente com aquilo que já se conhece e se tem segurança. Com isso não se indaga sobre novas possibilidades, sobre o desconhecido, perpetuando o que já se conhece e conseqüentemente se está acostumado.

Não indagando sobre o desconhecido e não problematizando os acontecimentos em sala de aula, perde-se a oportunidade de realmente se construir o conhecimento. Também, não se aprende a buscar soluções positivas para os acontecimentos e conflitos que ocorrem no cotidiano, pois é na problematização dos conflitos negativos que alternativas podem ser encontradas, criando espaços que estimulem o crescimento individual e social do grupo (DANI, 1996).

Na verdade, é importante lembrar que “é no espaço sagrado das aulas, no instigante confronto cotidiano entre agentes e clientela, no coração mesmo da relação professor-aluno, que a ética pedagógica (ou a falta dela) se presentifica com mais força.” (AQUINO, 2000, p. 29)

Atitudes como retirar o aluno da sala, encaminhá-lo à equipe diretiva sempre que o mesmo praticar algo que venha destoar daquilo que o professor espera dele, são ações frequentes em muitas escolas. Essas ações são praticadas sempre em nome da ordem e da disciplina tão requerida e valorizada pelos professores, numa atitude mais simples de enfrentar o conflito (AQUINO, 2000).

Assim, gesto, posturas, falta de zelo, desatenção, não realização de tarefas, entre tantas outras, são situações que fazem com que os alunos recebam as mais diversas punições, muitas vezes sem ao menos entendê-las. O professor procede dessa maneira com o intuito de colocar ordem, disciplinar o aluno e até manter o que considera ser o domínio sobre a classe (GIGLIO, 1999).

Para Aquino (2000, p. 30), muitas vezes o professor esquece que a relação em sala de aula deve ser de “parceria, cooperação (e, porque não dizer, de

generosidade?); sempre tendo em mente, contudo, uma disparidade estrutural que condiciona a relação professor-aluno.”

Esta disparidade diz respeito somente ao fato de o professor ter o domínio do conhecimento científico e ser responsável pela sua transmissão. Assim, cabe ao professor partilhar esse conhecimento com seus alunos para que juntos possam ampliar seus pensamentos. (AQUINO, 2000)

Afirma Aquino (2000) que a autoridade não se caracteriza como uma posição superior do professor em relação a seu aluno. Não deve ser confundida, portanto, com a noção de hierarquia da instituição escolar.

a noção “hierarquia” presta-se, aqui, mais a apontar a estratificação funcional dos lugares do que a referendar uma imponderável soberania do lugar do agente sobre a clientela. Também a noção de “superioridade” não significa, sob hipótese alguma, uma qualidade substantiva, em si mesma. Mesmo porque a suposta superioridade do professor é um efeito circunstancial, fugidio, não perene (AQUINO, 2000, p. 64).

Percebe-se, então, segundo Aquino (2000), que a noção de autoridade dentro do aspecto hierárquico deve-se somente ao cargo, função e lugar social instituído ao professor no decorrer da história. Contudo, para esse lugar de fato existir é preciso que se tenha, do outro lado, o educando. Logo, os dois lados se completam.

“O primeiro dispara a ação e é por ela responsável; o segundo é alvo da ação e dela donatário. Um é o agente, o outro a clientela, e sem qualquer uma dessas partes presentes não há ação institucional propriamente” (AQUINO, 2000, p. 61).

Aquino (2000) conceitua como agentes institucionais aqueles que detêm o objeto. Interpreta-se, neste caso, o agente representado na figura do professor, visto ser ele o detentor do conhecimento científico. Já a clientela é formada por aqueles que, não tendo o objeto, submetem-se à ação dos agentes. Clientela seria, então, o aluno que, necessitando desse conhecimento que está em posse do professor, acaba sendo o objetivo da atuação do mesmo.

Entretanto, para que essa ação aconteça, é preciso que o professor receba o reconhecimento e o consentimento dos seus alunos. Dessa forma, serão visto como parceiros nessa relação. Enquanto parceiros, a autoridade do professor deve ser conquistada diariamente, visto que ela não é estabelecida naturalmente. Considerando que “isso se faz à medida que aqueles que sofrem de modo direto a

ação podem nela enxergar, e ver se cumprir, uma espécie de promessa, isto é, um embrião de liberdade e felicidade” (AQUINO, 2000, p. 63).

Liberdade e felicidade esta que, segundo o autor, deve proporcionar que o educando, ao final da ação, aproprie-se de objetos, antes possuídos somente pelo professor. É ao educando proporcionado um novo olhar de mundo e novas perspectivas sobre a vida, ou seja, a autonomia discente (AQUINO, 2000).

Garcia e Puig (2010) destacam que a autonomia discente é o que permitirá ao aluno (re) avaliar constantemente seu próprio modo de ser e agir. Permitirá também a avaliação de sua relação com o conhecimento, bem como com os seus pares e professores.

Neste mesmo pensamento, Aquino (2000) coloca que essa constante (re) avaliação também deve estar presente nos procedimentos dos professores, já que as regras não são imutáveis, nem estáticas, estando em constante construção dentro da sociedade e das suas relações.

Com efeito, é necessário que o professor esteja sempre em busca de novas estratégias, revendo os padrões estabelecidos nas relações interpessoais. Esses padrões constituídos através dos valores, das regras, das opiniões, etc, vão nortear o modo com que o professor se relaciona com seu aluno (AQUINO, 2000).

O aluno chega à escola trazendo consigo diversos saberes que foram sendo adquiridos e ordenados no decorrer da sua socialização. Logo, cabe também ao professor proporcionar uma forma de comunicação que leve em consideração a diversidade que compõe a sala de aula. (GARCIA E PUIG, 2010)

Para tal, sabe-se que o domínio dos conteúdos por parte do professor é fundamental. Entretanto, sozinho esse domínio não garantirá a aprendizagem, pois alunos com interesses dissonantes dos professores necessitam de alguém comprometido com o ato de ensinar, alguém que seja reconhecido como um exemplo, proporcionando um entusiasmo criador nos alunos (AQUINO, 2000).

Contudo, para que o professor seja reconhecido como exemplo para os alunos, estabelecendo uma relação proveitosa (frutífera) entre as partes, é necessário que o professor venha a interessar-se pela narrativa do outro, pelo seu modo de pensar e agir, pelas suas crenças, hábitos e costumes. Ou seja, conhecer a cultura do outro (GARCIA E PUIG, 2010).

Declara De La Taille (2006, p. 77),

Queiramos ou não, a cultura na qual vivemos acaba por nos impor certos hábitos de pensamento e conduta, certos limites linguísticos que tolhem nossa reflexão, certos símbolos que catalisam nossas decisões, e nem a maior boa vontade do mundo é, por si só, suficiente para fazer-nos escapar dessa força centrípeta que nos segura em nosso cotidiano. Para nos descentrarmos, para conseguirmos o distanciamento necessário à obtenção de novos nutrientes para a reflexão, precisamos de ajuda, e esta pode vir das outras culturas. Conhecê-las, portanto, não somente equivale à obtenção de uma bagagem intelectual em si mesma, como pode nos ajudar a aprimorar nossa moral.

Assim, aprimorando nossa moral, analisando os acontecimentos também sobre o ponto de vista do outro, pode-se alcançar uma imparcialidade e um distanciamento necessário para lidar com as situações do cotidiano, da sala de aula e dos alunos (DE LA TAILLE, 2006).

Explica De La Taille (2002, p. 78),

Com efeito, o conhecimento de outras regras, de outros princípios morais, e também de valores bem diferentes dos nossos, pode fazer-nos repensar nossa moral. Tal exercício não leva necessariamente ao abandono da moral antes adotada. Ele pode acarretar a tolerância: ficamos com nossas regras, princípios e valores, e aceitamos que outras pessoas tenham outros. Ele pode implicar também uma reformulação parcial da moral ou até a adesão a novas regras, princípios e valores, que, após reflexão, pensamos superiores aos nos que, após reflexão, pensamos superiores aos nossos, ou mais desejáveis.

Entretanto, de acordo com estudos realizados por Aquino (2000, p. 90) em escolas públicas e privadas de diferentes níveis de ensino, constatou-se que, na maioria das vezes, prevalece na escola a “normatização da conduta alheia.” Assim, “o objetivo formal da escola (a reapropriação do legado cultural) parece ter sido substituído por uma atribuição quase exclusivamente disciplinadora.”

Logo, não é considerado em grande parte das escolas, o modo de ver, agir e pensar do aluno; ou seja, sua bagagem intelectual e cultural. Assim, perpetua-se a cultura de que cabe ao professor moldar e disciplinar seu aluno (AQUINO, 2000).

Para modificar essa forma de entender e fazer educação, o autor coloca que é preciso investir na relação professor-aluno:

A nosso ver, uma saída possível reside no coração mesmo da relação professor – aluno, isto é, em nossos vínculos cotidianos e, principalmente, na maneira como nos posicionamos perante nosso outro complementar. Afinal de contas, o lugar do educador é imediatamente relativo ao do educando, e vice-versa (AQUINO, 2000, p. 95).

Corroborando com esse pensamento, Garcia e Puig (2010, p. 48) destacam que, para que os vínculos sejam criados na relação professor-aluno deve haver um desenvolvimento integral dos mesmos. Para que isso venha realmente a acontecer é necessário por parte do professor “uma atitude permanente de acolhimento e vontade de se comunicar em diversas situações.”

É necessária a aceitação incondicional do aluno como ele é, ou seja, do seu modo de ser, agir, pensar, perceber o mundo e se relacionar com o mesmo, sempre considerando a idade em que esse aluno se encontra, suas experiências e vivências. Desse modo, a autoestima do aluno é elevada, proporcionando a ele a confiança necessária para superar os obstáculos e buscar o conhecimento e a autonomia moral (GARCIA E PUIG, 2010).

Com isso, o professor alcançará a autoridade indispensável na tarefa de educar. Autoridade esta baseada na admiração, na competência e no prestígio despertado pelo professor em seus alunos (CARVALHO, 1999).

No entanto, percebe-se, em muitas escolas, que, quando esse sentimento de autoridade fundamentada na admiração não acontece, acaba o professor muitas vezes usando o seu status para exigí-la. Desse modo, exerce seu “poder” para manter a ordem, impondo regras e comportamentos que melhor lhe convêm para desempenhar sua função com a tranquilidade que julga necessária para a boa aprendizagem.

Dessa maneira, acaba não contribuindo para a solução positiva dos conflitos, resultando em diversas formas de violências percebidas dentro da escola e, conseqüentemente, nas salas de aula. Sendo assim, percebe-se importante, nesse momento, analisar as violências que podem estar presentes na relação professor-aluno.

É importante lembrar que essa análise não visa a encontrar culpados e inocentes. Busca puramente refletir sobre a possibilidade de, também os professores sentirem-se autorizados a utilizar a linguagem para praticar todas as ações que julgarem necessárias em nome da “ordem” e do “bom andamento da aula”.

Em suma, questiona-se como a linguagem utilizada pelos professores e entendidas por muitos como “normal” poderia ser também uma forma de violência destes para com os alunos. Afinal, violência não significa pura e simplesmente uma dor física ou algo que fere e deixa marcas no corpo, mas algo muito mais profundo.

3.2 As violências na relação professor-aluno em sala de aula

O ser humano necessita organizar sua vida em grupo para viver em sociedade. Para tal, acaba estipulando a aceitação ou não de determinadas ações (ODALIA, 2004).

Nesse sentido, viver em sociedade significa criar normas de comportamento, que não só determinam esferas específicas de ação para os homens, mas também criam discriminações. Elas estabelecem o que é permitido e o que é proibido (ODALIA, 2004, p. 37).

Para saber o que é permitido ou proibido, necessita-se também definir o que é considerado violências. Afinal, cada sociedade as caracteriza de acordo com seus valores e costumes (ALBORNOZ, 2000).

Cabe considerar que, muitas vezes, o ser humano “acaba aceitando o que inicialmente recusava. Aceita porque não pode agir de outro modo ou, mais precisamente, porque, se agisse de outro modo, os resultados para ele seriam mais inconvenientes do que vantajosos” (MULLER, 2007, pp. 27,28).

Partindo desse pressuposto, diferentes formas de violências passam a ser repudiadas ou aceitas pela sociedade. Repudiadas quando vão contra os valores e costumes estabelecidos, como, por exemplo, o Holocausto; aceitas, quando praticadas em nome da ordem, da “paz”, enfim, de uma causa justa, como as guerras (MULLER, 2007).

Contudo, quando o ser humano necessita constantemente justificar seus atos, é porque tem, conscientemente ou não, a dúvida sobre suas próprias ações. Justifica-se, então, para tranquilizar-se e continuar vivendo sem culpa. Para tal, muitas vezes, acaba responsabilizando o “outro” por suas ações, ou seja, o outro é responsável pela sua forma violenta de agir (MULLER, 2007).

Dessa maneira, o indivíduo, por ter o apoio do grupo no qual está inserido, acaba legitimando sua ação violenta, alegando que a mesma visa a defender direitos, valores, enfim uma causa legítima. Com isso, “o homem não julga a violência como é de fato, mas de acordo com a representação que faz dela” ((MULLER, 2007, p.44).

Essa representação é que faz com que a palavra violência abarque várias conotações e significações. As definições podem variar, considerando as

concepções de cada autor, mas a grande maioria considera que a violência perpassa o sentido físico.

Para Albornoz (2000, p. 13), a palavra violência está relacionada desde as formas de abuso, passando pelas agressões e conflitos. Relata ainda a ideia de “uma quebra, ruptura de um tabu, ultrapassagem de um limite, transgressão de uma proibição, indo até a ideia de abuso de um corpo, falta de respeito físico, etc.”

Houaiss (2009, p. 772) acrescenta que a violência também é “a ação de intimidar alguém moralmente ou o seu efeito.”

Já Pacheco (2008, p. 134) expõe que “opondo-se à ética ao tratar seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e liberdade, como se fossem coisas, a violência tem como fundamento a coisificação do humano, marcada pela discriminação, humilhação e passividade.”

Corroborando, Muller (2007, p. 30) afirma que “do insulto à humilhação, da tortura ao homicídio, múltiplas são as formas de violência [...]. Usar de violência é sempre obrigar o outro a calar-se, e privar o homem de sua palavra já é privá-lo de sua vida.”

Portanto, todas as formas de violências têm em comum a intolerância frente às diferenças. Essas diferenças podem ser eliminadas de várias formas, inclusive com gestos ou manipulação psicológica do outro (RESTREPO, 1998).

Mas, para Restrepo (1998, p. 64), é preciso diferenciar a violência explícita, aquela em que o sujeito tem intenção e consciência de seu próprio, “das violências implícitas, próprias da intimidade, em cujo desencadear nem sempre é possível estabelecer uma intencionalidade malévola por parte dos que a exercem”.

Porém, afirma Morais (1995) que, mesmo existindo várias formas de violência e todas elas trazendo danos ao ser humano, nem todas são claramente percebidas pela sociedade. As violências mais sutis, por não terem a “brutalidade sangrenta”, acabam despercebidas e indiscutidas pela sociedade.

Indiscutidas estas violências não são analisadas dentro da escola, nem nas práticas cotidianas das salas de aula. Muitas vezes, “sequer são percebidas como alimento cotidiano para um convívio cada vez menos povoado por valores de respeito, tolerância e solidariedade” (GIGLIO, 1999, p. 184).

Em alguns aspectos, a escola ainda permanece presa ao passado, mesmo tendo passado por várias mudanças no decorrer do tempo. Segundo Estrela (2002, p. 19), “apesar das modificações profundas que a escola sofreu na época

contemporânea, subsistem nela heranças do magistrocentrismo tradicional que resistem à mudança dos tempos e das vontades.”

Este magistrocentrismo faz com que esteja presente nas relações pedagógicas uma certa dominação em função do status diferenciado entre professor e aluno, tornando este, em função da pouca idade, um ser considerado inferior. Assim, o professor acaba ditando as normas de comportamento, controlando os relacionamentos, condicionando a exteriorização dos sentimentos. Determina o que é aceito e não aceito, o que é bom e ruim, enfim, o que pode e o que não pode ser feito, falado e, muitas vezes, até pensado pelo aluno (ESTRELA, 2002)

Mas, “seja qual for a cultura a transmitir, a natureza do campo pedagógico dificilmente liberta a relação pedagógica do caráter de violência inerente à sua função de origem” (ESTRELA, 2002, p. 41,42).

Porém, conforme MULLER (2007, P.30):

se, para definir a violência, posicionarmos-nos do lado daquele que a pratica, corremos grande risco de nos enganar quanto à sua verdadeira natureza, iniciando de imediato processos de legitimação que justificam os meios pelos fins. Logo, faz-se necessário definir a violência, posicionando-nos inicialmente do lado daquele que a sofre. Neste caso, a percepção é imediata e implica uma conceitualização que considere o meio utilizado e não mais o fim invocado.

Nota-se que a escola, muitas vezes, justifica os meios adotados na relação professor-aluno em nome de um fim maior: a aprendizagem. Dessa forma, a violência acaba fazendo parte das salas de aulas, “na pedagogia adotada, nos princípios propostos, na maneira de propô-los e buscar a concretização, na ausência da alteridade, etnocentrismo e furor pedagógico” (PACHECO, 2008, p. 135).

Contribui Giglio (1999), referindo-se às práticas avaliativas utilizadas pelos professores, quando elas reduzem a capacidade dos alunos a simples repetição e memorização dos conteúdos. Como também, a falta de comprometimento por parte dos professores, abstendo-se em situações que devem ser de sua responsabilidade.

Estas abstenções são percebidas no cotidiano escolar, nas falas dos professores, quando justificam o pouco rendimento dos seus alunos, a falta de interesse e até a indisciplina dos mesmos. Entretanto, muitos professores não refletem sobre suas próprias práticas, ações e metodologias, bem como sobre sua própria postura em relação a seus alunos.

No artigo “Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão”, Charlot (2000) assinala que a “violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam”. Relata ainda que essa violência é aplicada na distribuição das classes, no controle pelas notas, no uso das palavras com o intuito de humilhar e envergonhar, nos atos discriminatórios, etc.

Dani (1996) expõe que as recompensas e os castigos são uma forma encontrada por professores para “controlar” a turma. Nessa forma de agir, os professores recompensam os alunos que atingem melhores notas, comportam-se de maneira adequada conforme as ordens do professor, etc. Porém, quando o aluno não corresponde à perspectiva do professor, ou não se comporta de acordo com o esperado pelo mesmo, o aluno é castigado. Esse castigo varia desde “sentar na cadeira do pensamento”, não receber os enfeites e elogios no caderno, privá-lo do recreio, não participar da aula de educação física, entre outros. Assim, muitas são as formas, algumas bem sutis, de castigar todo o aluno que não estiver de acordo com os padrões estabelecidos pelo professor de como deve se portar, agir e até pensar um bom aluno.

Portanto, percebe-se que se pode violentar alguém, direta ou indiretamente, tendo ou não a intenção de cometer tal violência. Todavia, a falta de intenção não pode servir como justificativa, pois as “feridas” provocadas por essas ações serão abertas, independente se intencionalmente ou não.

Desse modo,

Se não atentamos contra a vida alheia de modo explícito, podemos fazê-lo de modo indireto, por exemplo, violando a integridade alheia, por meio de constrangimentos velados ou uma infinidade de micro-agressões – sacralizando, assim, um estado de tensão constante entre os protagonistas da ação escolar. Ou então, mais indiretamente ainda, corrompendo e sabotando a auto-estima e a autoconfiança do outro, fazendo-o se sentir inadequado, incapaz, impostor” (AQUINO, 2000, p. 164- 165).

Marcellino expõe que, mesmo indiretamente atenta-se contra o aluno quando regras disciplinadoras são colocadas de maneira arbitrária. Também, quando o cumprimento dessas regras só acontece devido às ameaças e punições do professor. Dessa maneira, o professor, “pratica um jogo só seu, em que as regras são estabelecidas somente por ele e impostas aos alunos de maneira direta ou camuflada.” (1994, p.62)

Ampliando este pensamento, Bohoslavky (1986) aponta duas possíveis formas de agressão na tarefa de educar: o vínculo, quando este assume características de submissão e dependência, pois é do professor o lugar de quem sabe, ficando o aluno à mercê de seus desígnios. Outra forma se apresenta quando, por imposição, o aluno deve modificar sua forma de pensar e agir, visto que está numa posição inferior. Dessa forma, a falta de conhecimento do aluno vem justificar sua submissão ao professor que, por estar apropriado de maior conhecimento, assume uma posição de superioridade.

Essa submissão muitas vezes está presente nas salas de aulas, onde, através do medo dos castigos, o aluno acaba acatando as ordens da professora. Dani (1996, p. 129) descreve uma situação que exemplifica esse procedimento. Relata a história de um aluno da turma observada, considerado um “mau aluno” pela professora. Esse recebeu vários castigos no decorrer das aulas. Um dos castigos foi permanecer na sala de aula durante o recreio para terminar de copiar a lição. “Ele chora porque não terá recreio. Nota-se pela primeira vez que Bru ‘é vencido’, que o seu olhar cheio de desafios neste momento não existe.” Nesse dia, junto com Bru, mais dezesseis alunos ficaram sem recreio.

Desse modo, percebe-se que muitas reflexões em torno das violências perpassam questões que envolvem as características individuais do ser humano, pois,

Qualquer atitude, inclusive aquelas que se apresentam como bondosas, pode ser violenta, se não partir de um respeito à singularidade humana. A escola é violenta quando se nega a reconhecer que existem processos de aprendizagem divergentes que entram em choque com a padronização que se exige dos estudantes. Haverá violência educativa sempre e quando continuarmos perpetuando um sistema de ensino que obriga a homogeneizar os alunos na aula, a negar as singularidades, a tratar os alunos como se todos tivessem as mesmas características e devessem por isso responder às nossas exigências com resultados iguais (RESTREPO, 1998, p. 65).

Logo, o sistema de ensino como um todo se torna violento quando, não levando em consideração as diversidades, a bagagem cultural que já possuem os alunos ao ingressar na escola, tenta desfazer essas diferenças, padronizando ações, hábitos, costumes, valores e habilidade (RESTREPO, 1998).

As violências também são percebidas em situações em que o aluno é punido em circunstâncias que envolvem as avaliações, quando o professor diz: “você sabe com quem está falando?”, bem como com “todas as formas de castigos, sanções, prazos ou limitações” estabelecidas pelos professores (BOHOSLAVKY, 1986, p. 335).

Corroborando, expõe Restrepo (1998, p.16) que as palavras, conforme usadas, também são uma forma de violência, pois as mesmas podem “agredir e violentar, independente de sua estrutura lógica ou das cadeias argumentais que se utilizem.” Essas violências sem sangue não provocam marcas explícitas e fisicamente percebíveis, mas nem por isso deixam de provocar sofrimento e dor.

Portanto, essas formas de controle que o professor exerce sobre seu aluno, na realidade, podem provocar neste um sentimento não de respeito, mas de medo. Medo pelas sanções que o mesmo pode estabelecer. Assim, o aluno não executa determinadas ações, não porque elas podem prejudicar o seu desenvolvimento e aprendizagem, como também a do grupo, mas, pura e simplesmente, porque será penalizado (MARCELLINO, 1994).

Assim sendo, independente do nível de ensino em que se encontra o aluno, este tem “sensibilidade suficiente para detectar os engodos, no descompasso entre fala democrática e ações autoritárias, a pregação do engajamento e a omissão de fato”. Ou seja, os alunos conseguem perceber quando o discurso do professor não condiz com suas ações (MARCELLINO, 1994, p. 69).

Essas ações dos professores são guardadas na memória dos alunos e contribuem para sua formação e com a imagem que fazem de si. Fatos que podem acabar direcionando ou interferindo nos sonhos e desejos, além de serem fatores que, conscientemente ou não, colaboram para a criação de complexos e frustrações (TRIGO, 1994).

Consequentemente, não é com atitudes autoritárias, como: sermões, intimidações ou acusações que as dificuldades serão superadas, pois não são as atitudes autoritárias que despertam no estudante a consciência do valor do outro, de si mesmo e do próprio conhecimento.

Esse valor do outro e de si, mesmo com todas as transformações da escola contemporânea, parece que ainda não foram efetivadas dentro da mesma. Parece que muitas escolas ainda têm o intuito normatizador do comportamento e das ações

dos alunos. Com isso, a função da escola continua sendo disciplinadora e não reflexiva (AQUINO, 1996).

Acrescenta Aquino (1996) que a escola continua presa ao passado, tendo como modelo pedagógico o aluno dependente, amedrontado, submisso e não questionador. Esquece-se de que, com as modificações advindas da modernidade, tem-se, dentro desta instituição, um novo sujeito.

Porém, presa ao passado, a escola se detém sobre os aspectos intelectuais dos alunos e não na sua vivência como um todo. Além disso, a escola e professores se limitam aos modelos determinados, moldando os alunos a eles. Alegam que os outros problemas e situações de conflito são de responsabilidade da família e cabe a ela buscar as soluções. (LEITE, 1986)

Mas tal esquema de divisão de funções – entre família e a escola – já não pode ser mantido, sobretudo em países que, como o Brasil, que apresentam atualmente grande mobilidade social, tanto de classe para classe como de região para região. Nesses casos, a educação da família não satisfaz as expectativas do grupo em que o educando está vivendo ou irá viver; de outro lado, a aceitação de padrões 'diferentes' pode provocar sérios conflitos para a criança e o adolescente (LEITE, 1986, p. 254-255).

Logo, é importante que a escola realmente conheça esse novo sujeito e suas histórias. A partir delas é que os professores poderão desvendar o mundo de onde eles provêm. Muitas vezes, um mundo diferente do qual o professor está habituado a viver. Só assim conseguirá realizar práticas pedagógicas que tenha significado para seus alunos, despertando neles o interesse necessário para a aquisição do conhecimento. (GUIMARÃES, 1996)

No entanto, a escola não se adapta a esse novo sujeito. Continua não aceitando as diferenças, buscando a padronização de ideias e comportamentos. Querendo tornar todos iguais, utiliza-se de mecanismos disciplinares controlando tempo, espaço, movimento, gestos, comportamentos, ações (GUIMARÃES, 1996).

Para Cunha (2008), esses mecanismos disciplinadores podem ser relacionados a formas de violência, quando visam formar sujeitos que saibam simplesmente reproduzir, não questionar, ou seja, o fazer pelo simples fazer, e, não pelo criar.

Aliás, muitos professores não interferem nas relações entre os alunos, alegando que esse não é seu papel. Assim, as ações não são debatidas e

analisadas, “a não ser no momento em que se é necessário lançar mão de pregações morais para louvar ou condenar determinada ação” (LEITE, 1986, p. 253)

Por isso que, conforme Cunha (2008, p. 248)

A violência é uma questão que precisa ser relacionada com a tradição pedagógica da escola moderna que adotamos no Brasil. Reduzimos, em grande medida, as práticas escolares ao esquema: professor que transmite informações (a título de conteúdos disciplinares) e verificam a capacidade de reprodução dessas informações (com avaliações de aprendizagem). Assim, formam, no transcorrer dos anos de escola, sujeitos aptos a cumprir ordens e a executar tarefas, preparados para o mercado de trabalho (como mercadorias em liquidação).

Corroborando, Passos (1996) afirma que, quando o professor se concentra nas normas, acaba esquecendo, por exemplo, que a construção do conhecimento não é necessariamente um ato silencioso, que concentra, no professor, a condição exclusiva de quem ensina, de quem tem voz; e, no aluno somente a de quem aprende, de quem a voz é retirada.

Assim se estabelecem, em sala de aula, regras disciplinares, que fazem com que o aluno tenha que esquecer seu comportamento e sua realidade fora da escola. Para isso, sua linguagem, seus movimentos, etc. devem ser controlados. Afinal, na escola, todos devem ser iguais, ter o mesmo ritmo, o mesmo jeito, a mesma vontade, ou seja, renunciar a sua singularidade. Desse modo a escola acaba educando para a dependência e para a docilidade no sentido de submissão (PASSOS, 1996).

Essa dependência que provoca a passividade e a submissão contraria tudo aquilo que se defende na educação democrática e participativa. Estes paradoxos da educação, que estão presentes em muitas escolas ficam explícitos em Bohoslavsky (1986, p. 222-223) que afirma ter a impressão de que um dos objetivos da escola é a passividade, pois,

quanto mais o aluno aceitar que o professor sabe mais, que deve protegê-lo dos erros, que deve e pode julgá-lo, que deve determinar a legitimidade dos seus interesses e que tem o direito de definir a comunicação possível, mais o professor pode ‘transmitir’ conhecimentos, ‘verter’ na cabeça do aluno (de acordo com a metáfora da jarra) os conteúdos do seu programa. Existe ainda uma outra contradição: preconiza-se uma democratização nas aulas e uma participação cada vez maior do aluno na aprendizagem, mas quem define o processo de comunicação é quem está numa posição superior; este fato, condensado na imagem da jarra, mostra-nos como muitas vezes chamamos de educação o que não passa de adestramento, consequência inevitável da forma em que a relação se dá.

Em suma, a intenção do professor não basta para proporcionar o crescimento e desenvolvimento do aluno. Mesmo com a firme proposta de proporcionar autonomia, criticidade, ensino ativo e o seu resgate enquanto sujeito, os objetivos não se concretizarão, se o vínculo pedagógico for de submissão (BOHOSLAVSKY, 1986)

Grande parte da criatividade e da originalidade do pensamento acaba presa a estes obstáculos. O sistema de ensino, com o que encerra, muitas vezes, parece acabar assim, através de uma série de ritos de iniciação dos quais, à medida que se aprende, se aprende a esquecer as formas compulsivas e violentas através das quais a capacidade crítica foi cerceada. Com isso quero dizer que a crítica não está explicitamente obstaculizada mais deve cindir-se a regras externas do jogo (aceitas 'por princípio'), que podem ser chamadas de metodologias, tecnologia ou estratégias de ação e que de um modo inadvertido restringem a liberdade para a reformulação de problemas (BOHOSLAVSKY, 1986, p. 225).

Logo, para que a liberdade do aluno seja alcançada, o vínculo estabelecido entre professor-aluno deve ser de independência. A escola passa a ser concebida como um ambiente que proporciona a ampliação dos conhecimentos em todos os seus sentidos (BOHOSLAVSKY, 1986).

Entretanto, para que isso aconteça, é necessário o desenvolvimento de princípios democráticos, além de rever o modelo de autoridade que foi estabelecido dentro do espaço escolar (GIGLIO, 1999).

Sendo assim, é importante clarificar e (re) lembrar a distinção dos conceitos de autoridade e autoritarismo dentro da relação professor-aluno.

Morais (1994, p. 24) lembra que “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 chefe – no mais comum – é aquele que se impõe por um recurso de poder.”

Dessa forma, a autoridade é necessária e deve estar presente na relação professor-aluno. Cabe considerar que, a autoridade não pode fazer dos alunos seres inferiores. Essa autoridade é necessária, ao contrário, para transmitir segurança durante a caminhada do estudante (MORAIS, 1994).

Portanto, a autoridade, mesmo sendo firme, deve ser humilde, ser capaz de perceber a sensibilidade e fragilidade do outro. Já o autoritarismo, ao contrário, não é humilde, nem conquistado. Ele é imposto, expressando a inferioridade do aluno em relação a seu professor (MORAIS, 1994).

Para Morais (1994), as violências que ocorrem na educação perpassam pelas formas em que o autoritarismo pode se apresentar. Essas formas podem variar, havendo desde atitudes explícitas como grosserias, até atitudes dissimuladas que disfarçam suas reais intenções.

O autoritarismo “é o tapume atrás do qual alguma incompetência se esconde. Ele usa a diferenciação natural do mundo para hipertrofiá-la, não reconhecendo as coisas transformáveis, mas sim parasitando-as, e fazendo-o, deforma o educando” (MORAIS, 1995, p. 27).

Pacheco (2008) afirma que o autoritarismo está presente nas ações cotidianas na relação professor-aluno. Apresenta-se quando o professor impõe seu pensamento, ameaça, manipula, coage, domina, enfim, não usa do diálogo dentro desta relação.

Na verdade, o autoritarismo não vem garantir o princípio básico da educação que é o bem-estar dos alunos, pois pode ser causador de diferentes formas de sofrimento.

Para De La Taille (2006, p. 90), “devemos zelar pelo bem-estar alheio, não lhe causar sofrimento, e se possível retirar ou abrandar aquele que porventura ele experimente. O tema sofrimento interessa tanto a justiça quanto à generosidade.”

No que se refere ao sofrimento, algumas regras são claras: não matar, ferir, humilhar, etc. Contudo, em outros casos, o sofrimento acaba não sendo explícito e então, difícil de ser identificado. Para ser percebido, é necessária uma certa sensibilidade do ser humano, fazendo com que este perceba seus próprios atos e as consequências dos mesmo, podendo assim, evitá-los (DE LA TAILLE, 2006).

De La Taille (2006, p. 90) fala do sofrimento causado, por exemplo, na invasão de privacidade ou intimidade – que o mesmo conceitua como “o controle seletivo de acesso de outrem ao eu”, que muitos professores, conscientemente ou não, praticam sobre seus alunos.

Para o autor (2006, p. 91),

Às vezes ela ocorre à revelia da pessoa: por força ou por simples descuido, outra penetra a sua esfera íntima e causa dor psíquica, vergonha, ou humilhação. Quando a invasão dá-se em razão da motivação explícita de subjugar ou de humilhar, a questão moral fica claramente colocada: trata-se de um ato violento condenável. Mas a invasão pode dar-se sem que seu autor perceba que está atravessando, sem ser convidado, a fronteira da intimidade alheia, ou sem que ele perceba a dor que está causando.

Esse fato pode ser explicado, também, por Moraes (1995) que afirma que educar é intervir em vidas. Intervenção que não deve ser realizada pela invasão, pela intromissão, mas, sim, pelo chamado, pela influência, pelo respeito, pela responsabilidade que o professor deve ter pelo seu aluno.

Moraes (1995, p. 46) aprofunda o tema, considerando que “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 criativo.” Somente será educador aquele que conseguir discernir a intervenção da invasão.

Acrescenta ainda outra forma de violência: da omissão. Essa omissão está no sentido de permitir ao aluno aquilo que vai contra sua idade, que não visa a seu crescimento e nem seu desenvolvimento. A omissão provocada por facilidades que não contribuirão para sua construção como ser humano. Afinal, permitir aquilo que não deve ser permitido para não provocar desacomodação ou transtornos nas salas de aula também será prejudicial ao desenvolvimento do aluno e não contribuirá positivamente para sua formação. Assim, o equilíbrio e o discernimento entre bondade e permissividade devem guiar as ações dos professores (MORAIS, 1995).

Todavia, parece que muitos professores não conseguem estabelecer a diferença entre bondade e permissividade. Por isso, acabam tendo receio de abrandarem sua relação com os alunos, por acreditarem que perderão o respeito que crêem receber.

Nesse sentido, afirma Marcellino (1999, p. 63,64),

Alguns professores têm receio de manter um relacionamento menos formal com os alunos, pois acreditam que a seriedade ‘impõe respeito’. E isso pode criar barreiras de acesso muito fortes. Por outro lado, os depoimentos informais dos alunos demonstram que eles prezam muito mais os professores de comportamento ‘aberto’, e que as atitudes que à primeira vista podem ser consideradas respeitadas, para com os demais, na realidade denotam o temor das sanções a que estão sujeitos.

Assim, cabe ao professor buscar o equilíbrio para estabelecer uma relação interpessoal que contribua para o desenvolvimento do seu aluno. Lembrando que todos os nossos atos afetam quem nos cerca. Logo, se desejamos uma educação que vise a uma sociedade melhor, cada um, inclusive os professores, deve procurar melhorar-se a cada dia, pois o educador por estar em contato permanente com

seres humanos, torna-se também responsável pelo auxílio da construção de verdadeiros cidadãos (MORAIS, 1995).

Para que essa construção aconteça, é necessário que a escola e os professores encontrem o equilíbrio, conciliando razão e emoção, buscando o verdadeiro crescimento humano e a paz. Essa “paz que é a busca constante da paz, bem como é um permanente exercício de autocrítica e de humildade que inclui muito uso das palavras ‘perdão’ e ‘desculpa’” (MORAIS, 1995, p. 22).

No entanto, essas palavras não podem ser conceituadas e ensinadas aos alunos, se os próprios professores não as praticam ou não compreendem seu real significado. Por isso, lembra Moraes (1995) que o exemplo do professor é um bem a ser demonstrado, pois os alunos precisam reconhecer no professor um líder, um exemplo de bondade e responsabilidade, um modelo a ser seguido.

Logo, percebe-se a importância de todo educador refletir sobre suas próprias práticas e ações. Afinal, “não tenho dúvida de que ainda seja tempo de revermos nossas posições, de repensarmos nossos valores com os olhos postos numa qualidade de vida que faça justiça ao ser humano” (MORAIS, 1995, p. 127).

Qualidade de vida que começa com uma sala de aula democrática, onde o respeito e a consideração pelo outro seja exemplo dado pelo professor. Onde a autonomia possa ser adquirida pelos alunos contribua para sua inserção na sociedade e para a construção de sua cidadania. O professor, através do seu conhecimento e da sua interação com o “outro”, deve realmente contribuir para que isso aconteça. Afinal, todos os professores são também responsáveis pelas escolas em que trabalham, pelas escolhas que fazem e pelas relações que estabelecem.

Relações estas que merecem todo respeito e atenção, pois conforme conduzidas, podem deixar marcas profundas em crianças e adolescentes em situação peculiar de desenvolvimento e construção do seu próprio eu.

Assim, espera-se que essas marcas não sejam de dor, desgosto, humilhação, ou seja, de violências sofridas, mas que sejam de alegria por um tempo que realmente valeu a pena ser vivido, um tempo de muito conhecimento, aprendizado, sonhos, conquistas e realizações, um tempo que, ao olhar para trás, seja percebido como essencial para nos tornarmos seres humanos íntegros, autônomos e capazes de viver dignamente em sociedade.

Impressionada, Silvia se aproximou de Bárbara e perguntou:

- Não tens medo que te deixem só?

- Quando posso pensar, não me sinto só. – disse Bárbara.

- Como assim?

- Primeiro, tens que fazer um pouco de força: às vezes, ficas um pouco triste, mas sempre sai algo que no final te faz sentir bem, te faz sentir que descobriste algo que talvez não quisessem te mostrar, mas tu podes mostrar aos outros.

- E se os outros não o vêm?

- Bom, mas tu já fizeste algo: descobriste e não escondeste.

(FERNANDEZ, 1994, p. 13)

4 ANALISANDO, DISCUTINDO E REFLETINDO ACERCA DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como finalidade apresentar a análise dos dados e a discussão dos resultados obtidos através da pesquisa empírica, explicitada no primeiro capítulo: “Delimitação e Fundamentação.”

Portanto, aqui se encontram os diálogos, exemplos, entrevistas, fatos, enfim, os dados coletados, as impressões e os sentimentos que surgiram ao longo do percurso. Cabe salientar que os episódios e acontecimentos descritos não foram isolados e esporádicos. Ao contrário, eram constantes nas aulas que, desenvolvidas praticamente sempre da mesma maneira, resultavam nas situações expostas neste trabalho. Deste modo, assegura-se que os mesmos faziam parte do cotidiano da sala de aula e das ações praticadas pela Professora.

Assim, os registros das observações realizadas na turma do 3º ano do Ensino Fundamental, ocorridas entre os meses de abril a novembro de 2010, contribuirão para responder às questões que norteiam a pesquisa.

Questão geradora:

- De que forma a linguagem utilizada pelo (a) professor (a) em sala de aula pode ser compreendida como uma forma de violência praticada por esse (a) em relação a seus (suas) alunos (as)?

Questões consequentes:

- Qual a compreensão do (a) professor (a) sobre a utilização da linguagem como uma forma de violência exercida por ele (a) em relação aos (a) seus (suas) alunos (as)?

- Que significações são construídas pelos (as) alunos em relação à linguagem utilizada pelo seu (sua) professor (a) em sala de aula?

É importante ressaltar que as questões analisadas e discutidas neste trabalho não apresentam uma ordem linear. Elas são expostas visando a responder às questões da pesquisa.

Assim, as análises dividem-se em duas partes. Na primeira parte, expõe-se o espaço da investigação: a sala de aula e seus aspectos relevantes. Na segunda parte, apresenta-se a turma de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, as aulas, a Professora e sua linguagem.

4.1 Espaço da investigação: a sala de aula

A sala de aula é o espaço onde os alunos permanecem grande parte do período escolar. É nesse espaço que conhecimentos, conflitos, amizades, dificuldades, alegrias e tristezas se misturam diariamente.

Segundo Estrela (2002, p. 42), “o espaço pedagógico é simultaneamente o lugar físico em que se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica.”

Desse modo, tudo que compõe o espaço escolar, especialmente o da sala de aula, pode contribuir para uma relação pedagógica que construa o conhecimento, desafiando o aluno nesse processo e lhe proporcionando vários sentimentos em estar naquele local. Assim, as sensações despertadas por este, e nesse mesmo espaço, podem causar prazer, desconforto e até mesmo indiferença. Essas sensações podem ficar gravadas na memória do aluno, deixando várias marcas que serão levadas no transcorrer da sua vida.

Na escola, a sala de aula tem um lugar de destaque, visto que, é fundamental para a formação do ser humano e sua aprendizagem. Porém, “a sala de aula implica fundamentalmente a relação professor-aluno, relação essa sobredeterminante em relação às demais no interior da escola” (ARAÚJO, 1994, p. 41).

Logo, a construção das relações humanas e a comunicação entre seus integrantes perpassam também pela organização estabelecida na escola, na distribuição de seus espaços e na sala de aula. Assim, o espaço escolar deve buscar o equilíbrio entre o progresso científico, a inserção do aluno na sociedade e a sua autonomia. (ESTRELA, 2002)

Do ponto de vista pedagógico, é evidente que a educação se deverá orientar para uma redução geral das barreiras ou para a abertura de múltiplas portas laterais a fim de possibilitar aos alunos (tanto de nível secundário quanto de nível universitário) a livre transferência de uma seção para outra, com possibilidade de escolha para múltiplas combinações (PIAGET, 1994, p. 23).

Portanto, essas barreiras ou a sua redução variam conforme o aspecto físico. Este pode contribuir como um instrumento que despertará no aluno um novo pensar, bem como novas possibilidades de vida e de viver em sociedade.

Nesse aspecto, a escola onde foi realizada a observação possui uma estrutura organizacional, de espaços e tempos que possibilita ao aluno o despertar para o prazer. Sempre limpa, organizada, com locais que facilitam a socialização e a ludicidade. Apresenta, enquanto estrutura física, um ambiente acolhedor.

Todas as salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental são amplas, arejadas e com boa iluminação. Conseqüentemente, a sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental, local da observação, também faz parte dessa descrição.

A sala de aula em questão possui as paredes claras e bem pintadas. A parede ao fundo possui uma grande pintura de um personagem infantil. Em cada lado dessa pintura encontra-se um armário onde eram guardados os materiais solicitados pela Professora no início do ano letivo, bem como alguns materiais didáticos e paradidáticos usados nos momentos destinados a leituras e a atividades lúdicas. Esporadicamente a Professora permitia aos alunos a leitura dos livrinhos e revistinhas enquanto corrigia, com um aluno por vez, seu respectivo caderno. No lado direito, um grande mural (com ripas de madeira) ocupava toda parede, onde eram expostos alguns trabalhos dos alunos. À esquerda, grandes janelas iluminavam naturalmente a sala, refletindo os raios do sol.

A lousa, um quadro branco de tamanho grande, com linhas discretas que possibilitavam a escrita reta. A Professora tinha várias cores de giz que utilizava para destacar aspectos que considerava importante no quadro.

Portanto, a sala de aula, enquanto espaço físico, como também o material didático disponível, proporcionava todas as condições para trabalhar cooperativamente. Além disso, o espaço possibilitava a realização de jogos, dinâmicas de grupo e a interação entre os alunos, bem como entre eles e a Professora.

Porém, a disposição da sala apresentava de antemão a forma tradicional de trabalhar da Professora. A mesa da mesma ficava à direita do quadro, levemente inclinada, o que possibilitava ver, tendo uma visão total da sala e dos alunos, bem como ser vista pelos mesmos. Ao mesmo tempo, demonstrava a hierarquia estabelecida, definindo como expõe Estrela (2002, p. 43), seu “território professoral”, ou seja, sua “torre de vigia”. Para melhor “vigiar”, os alunos eram divididos em cinco filas. A distribuição dos lugares visava, pelo que foi observado no decorrer das aulas, à “concentração e o silêncio”. A todo instante a Professora pedia, às vezes falando e

em outras gritando, que permanecessem sentados e em silêncio. Porém, esse comportamento desejado quase nunca acontecia. Grande parte dos alunos levantava a todo instante e conversava a todo momento. Por esse motivo, no decorrer do ano letivo, a Professora trocou alguns alunos de lugar.

A troca de lugares, muitas vezes, é usada pelo professor como um instrumento de poder e força. Assim, ao invés de propor o diálogo e tentar resolver os conflitos e refletir sobre o que leva os alunos a se comportarem de determinadas maneiras, opta-se pelo caminho mais fácil e, por vezes, menos trabalhoso, trocando os mesmos de lugar. Desse modo, a ação é paliativa e o problema não é solucionado (DANI, 2010).

Em uma das trocas, perguntado a aluna A por que ela estava sentada naquele lugar, ela responde: “Porque era muita conversa, mas não adiantou nada, a conversa continua. Eu gosto do silêncio, mas sou conversadeira.” (A) A aluna fala, mexendo os ombros, com a voz e a face um tanto aborrecida, demonstrando através de suas expressões, que gostaria de ficar quieta, mas não consegue.

Conforme Trigo (1994), é em sala de aula que a criança aprofunda o contato com o “não”. Não pode falar sem levantar a mão, não pode se expressar quando tem vontade, não pode sair do lugar sem pedir licença; enfim, são tantos “nãos” que os sentimentos acabam, muitas vezes, entrando em contradição.

Corroborando, Estrela afirma que

partilhar um espaço fechado e limitado com um grupo numeroso, circunscrever-se ao espaço reduzido da sua carteira, controlar os movimentos e reduzir as deslocamentos constitui a primeira e mais difícil aprendizagem do aluno que entra na escola. Aprendizagem penosa, que não se faz sem resistência e sem libertação (2002, p. 42).

Portanto, passar horas sentado no mesmo lugar e em silêncio não é considerado um comportamento fácil de ser alcançado pelas crianças que, com energia e disposição, buscam uma forma de extravasar. Conseqüentemente, não é o ato de trocar as crianças de lugar que contribuirá para modificar o comportamento das mesmas, visto que, nas aulas observadas, os alunos que mais conversavam e se levantavam frequentemente continuaram agindo da mesma forma, mesmo sentados em lugares diferentes. Assim, pelas falas da Professora no conselho de classe, esses alunos eram tidos como “mais indisciplinados”.

Segundo Aquino (1996, p. 53),

além das patologias orgânicas e/ou morais, o aluno pode pertencer à categoria dos indisciplinados. Horror pedagógico, a indisciplina é representada também como um desvio de conduta que, à moda de uma praga, deve ser submetida a uma ação corretiva implacável para que não se alastre (o tumulto).

Aquino (1996, p. 53), em seu livro “Confrontos na sala de aula”, resultado de sua tese de doutorado, descreve sua pesquisa realizada com professores e alunos de escolas públicas e privadas. Relata que, nos discursos de alguns professores a indisciplina está relacionada ao agir, “ao movimento desordenado: fazer barulho, falar alto, sair do lugar, mexer no lixo. Em contrapartida, o aluno disciplinado, logo, atencioso, é valorizado.”

Entretanto, afirma Estrela (2002) que vários fatores levam a disciplina e a indisciplina. Um desses fatores está relacionado ao interesse despertado no aluno pelas atividades propostas e os fins a que as mesmas se propõem. A inadequação das atividades e a falta de motivação dos alunos para tal podem suscitar além de descontentamento, também apatia, conflitos negativos e impaciência. Conseqüentemente, a “indisciplina” toma conta dos alunos mais agitados; e, os mais quietos ficam cada vez mais apáticos e até indiferentes aos acontecimentos.

Assim, perceber os alunos e seus comportamentos é importante para elaborar e desenvolver metodologias de ensino que proporcionem espaços de cooperação e reciprocidade. É necessário também que as atividades estejam relacionadas ao lúdico e ao corpo. Sabe-se que essas contribuem para despertar a atenção e o interesse do grupo.

Segundo Marcellino (1994), para muitos professores, o lúdico deve ficar restrito ao período do recreio ou às aulas de educação física. Esses momentos, são considerados pelos alunos entrevistados como os melhores da aula, visto que “lá dá para brincar, correr e gritar.”

Marcellino (1994, p. 64) complementa, afirmando que muitos professores acreditam que seriedade é sinônimo de aprendizagem e, assim, acabam banindo o lúdico das aulas. Com isso, não percebem que “a não seriedade do jogo não significa que o jogo não é sério”. Nas observações que fiz, percebeu-se, pelas ações e metodologias utilizadas pela Professora, que essa era também sua forma de

pensar. Muito poucos espaços e momentos foram disponibilizados para a realização de atividades lúdicas nas aulas.

Por conseguinte, passar praticamente todo o turno da tarde dentro de um espaço que tem todas as condições de proporcionar cooperação, alegria, movimento e aprendizagem; e ter que ficar parado, em silêncio, copiando sem parar, não seria uma forma de violentar esses alunos? Será que, para adquirir conhecimento precisasse realmente ficar imóvel e calado? Essa forma de perceber a sala de aula tida por muitos professores não estaria contribuindo para fazer da própria aula algo nada atrativo e desinteressante? Será que a sala de aula tem que ser um espaço completamente contrário ao recreio?

Refletindo sobre esses questionamentos, reporto-me a Restrepo (1998). Esse expõe que a escola visa a eliminar alguns órgãos dos sentidos e os movimentos corporais, primando somente pela comunicação audiovisual. Como é ela que dá o aporte para a leitura e a escrita, para muitos professores, basta ao aluno ter olhos, ouvidos e eventualmente mãos para segurar os lápis e copiar o conteúdo transmitido. O resto do corpo poderia permanecer em casa para não atrapalhar o ambiente da sala de aula e o desenvolvimento das atividades estabelecidas. Logo, “a intromissão do tato, do gosto ou do olfato na dinâmica escolar é vista como ameaçadora, pois a cognição ficou limitada aos sentidos que podem exercer-se mantendo a distância corporal.” (1998, p. 32)

Corroborando, Aquino (1996, p. 54) apresenta, na pesquisa já citada anteriormente, que o papel que as professores “se atribuem vem confirmar a suspeita da existência de uma função dominante, e encarada como natural (lógica), na educação dessas crianças: a ordenação e o controle da conduta.” Controle este que perpassa o movimento físico e a linguagem, colocando os alunos “sentados e calados”.

Sabe-se que, na idade em que se encontram os alunos da turma observada – fase das operações concretas - a criança tem necessidade de manusear com os objetos para que a aprendizagem seja mais eficaz. Além disso, nesse estágio, ela incorpora uma importante capacidade: a operação. Com essa a criança é capaz de realizar a reação inversa, colocando-se no lugar do outro. Consequentemente, a criança tem todas as condições de pensar antes de agir, refletir e cooperar (PIAGET, 1964)

Para Piaget (1998, p. 120),

A partir dos 7 ou 8 anos, há vontade de cooperação: as regras começam a ser unificadas e o controle mútuo passa a substituir a obediência aos grandes.(...) Torna-se, portanto, possível, a partir dessa idade, comprometer a criança com a administração da classe dando-lhe um certo número de responsabilidades. E, como a evolução psicológica não é comandada apenas por fatores internos, como ela depende estreitamente do meio externo e da atitude dos adultos, é inclusive possível acelerar essa evolução nas escolas cujo método de trabalho repousa sobre a atividade da criança.

Nessa fase a criança tem mais noção de suas ações e comportamentos e das ações e comportamento dos outros. Porém, para Piaget (1998), é de acordo com as ações do professor, que a criança terá mais ou menos espaço de participação e reflexão. Essa participação e essa reflexão é que contribuirão para a construção da autonomia e, conseqüentemente, do respeito mútuo, da reciprocidade, da cooperação e da construção do conhecimento.

Afinal, segundo Piaget (1998, p. 115),

é de fora que o indivíduo recebe as regras ou a obrigação de a elas obedecer, é óbvio que a evolução da criança não consiste apenas no florescimento progressivo de suas aptidões inatas, mas, sobretudo, numa socialização real que transforme qualitativamente sua personalidade. A sociedade, com efeito, não se limita a povoar seu espírito, ela também contribui para formá-lo e para lhe dar uma estrutura.

Assim, a sala de aula observada apresentou todas as condições físicas e um ambiente agradável para a formação dos alunos e, para contribuir no desenvolvimento da participação e reflexão dos alunos entre eles e entre eles e a Professora. No entanto, durante as observações, foi possível registrar que a existência de uma estrutura física agradável não foi fator suficiente para a construção da cooperação, da reciprocidade e do respeito mútuo.

Nesse sentido, cabe perguntar: não usufruir de um espaço físico que proporciona o desenvolvimento integral do aluno, não seria uma forma de estar violentando-o? Será que uma criança deve esperar o recreio para poder falar, movimentar-se e ser feliz? A criança para adquirir conhecimento deve se privar de viver a infância com alegria e plenitude? Conhecimento seria, então, sinônimo de silêncio e imobilidade?

Zubem, no texto "Sala de aula: da angústia de labirinto à fundação da liberdade" (1994, p. 129), finaliza expondo: "creio que a sala de aula deveria ser pensada como o árduo caminho que leva da angústia do labirinto à fundação da

liberdade.” Escreve referindo-se à falta de proporcionar, nas salas de aula espaços que contribuam para o pensar, agir e começar de novo. Relata ainda que “a máquina social subjuga de tal modo cada indivíduo que este se vê privado até do anseio do diálogo, da iniciativa, do desejo.” Máquina essa que acaba impondo ao indivíduo, através do constrangimento e até da violência, uma aculturação em nome de tudo aquilo que é tido como científico.

Portanto, as ações desenvolvidas no espaço da sala de aula deveriam ser usadas para a “fundação da liberdade”. Porém, o que se percebe é que muitas das ações desenvolvidas nesse espaço proporcionam o contrário. Levam a liberdade do pensamento e das ações das crianças para a angústia de um labirinto, onde os caminhos a percorrer já estão prontos e definidos e somente encontrarão a saída aqueles que o seguirem rigorosamente. Se for assim, não seriam essas ações uma forma de violência praticada pelos professores?

4.2 As aulas, a turma de alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental, a Professora e sua linguagem

As aulas do turno da tarde, na escola em que a pesquisa foi realizada, tinham início às 13 horas. Os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, já apresentados no primeiro capítulo e aqui denominados por letras que compõem seus nomes, aguardavam a Professora em fila separada – meninos e meninas para junto com ela entrarem para a sala de aula, após o sinal que marcava o início das atividades.

Ao entrar, os alunos se dirigiam para as classes e, após se organizarem nas mesmas, era realizada a oração intitulada “Pai Nosso”. Em todas as aulas observadas, a oração foi sempre a mesma, e percebeu-se, uma certa mecanização da turma e da Professora no decorrer destes momentos. Essa postura se manteve, mesmo após a palestra que descrevo abaixo.

Participamos – eu e a Professora - de uma palestra ministrada por uma professora da UFSM. Ela falou sobre a diversidade que compõe o espaço escolar. Diversidade de gênero, ideias, valores, etc, visto que os alunos são oriundos de famílias com diferentes costumes, tradições, crenças, modos de pensar, agir e se posicionar. Logo, as diferenças devem ser trabalhadas visando ao desenvolvimento da cidadania, do respeito ao próximo e da convivência pacífica entre os alunos. Assim, expôs a palestrante que pequenas ações cotidianas que são desenvolvidas,

principalmente nas séries iniciais, podem ser importantes oportunidades de reflexão e aprendizagem sobre esses temas. Como exemplo, citou o momento inicial da aula que geralmente se dá com orações. Atividades que contemplem a diversidade religiosa e cultural tão presentes na atualidade podem tranquilamente ser desenvolvidas nestes momentos.

Corroborando, afirma De La Taille (2006, p. 88) que, através do conhecimento cultural, podem ser realizadas reflexões morais que irão contribuir para a convivência harmônica entre os grupos para amenizar os fanatismos. Porém, para que esse procedimento aconteça, é necessário que o professor desenvolva a sensibilidade moral. Esta, caracterizada pelo autor como “a capacidade de perceber as dimensões morais de certas ações ou situações nas quais estas não aparecem com evidência.”

Desse modo, o momento inicial – a “oração” - pode ser utilizado para valorização das diferenças, que não devem ser percebidas como sinônimo de desigualdades, visto que elas não fazem dos seres humanos nem melhores, nem piores, somente demonstram as peculiaridades de cada indivíduo.

Através da sensibilidade moral, o professor pode contribuir para a resolução positiva dos conflitos quando e se estes surgirem, bem como contribuir para a construção do respeito mútuo e da autonomia do educando. Sem a sensibilidade moral, muitas situações que acontecem no decorrer das aulas acabam passando despercebidas ou mesmo ignoradas pelos professores.

Relato uma conversa com a aluna L, ocorrida na segunda aula observada. Essa conversa aconteceu quando estávamos indo ao refeitório na hora do lanche. A aluna L, de mãos dadas comigo, mostra-se um “arranhão” no braço. Perguntei o que havia acontecido e ela respondeu que tinha brigado no recreio anterior; disse ainda que costumava brigar bastante. Perguntei por que brigava, e ela respondeu:

“Às vezes porque não gosto dos outros; às vezes, porque não gostam de mim; e, às vezes porque tô com raiva mesmo.”

Perguntei o que a Professora fazia quando esses fatos aconteciam; e ela respondeu:

“Ela diz que vai mandar para a direção ou que vai nos deixar sem recreio, mas nunca faz, ela só diz pra vê se a gente não faz mais. Mas a gente faz, e ela não faz nada. Eu já briguei umas cinco vezes.”

De La Taille (2006) lembra que as crianças têm uma grande capacidade de observação. Logo, elas conseguem perceber a incoerência daquilo que os adultos dizem e fazem. Essa incoerência, muitas vezes, abala a autoridade do adulto, visto que a criança acaba perdendo a confiança nos mesmos.

Araújo (1996) afirma ser o adulto muito ingênuo se vier a acreditar que o aluno mudará suas atitudes pela ameaça de mandá-lo à direção. Para Araújo, essa forma de agir do professor serve somente para que o próprio professor se livre momentaneamente do problema, mas em nada contribui para a formação do aluno.

Corroborando, expõe Piaget (1998, p. 51) que o educador não deve usar da intimidação e coação para desfazer os 'maus hábitos do aluno. Deve ao contrário, "fortalecer a confiança da criança em si mesma e colocar toda a atenção na educação do caráter".

Afinal, se a educação é formada por um todo, esse todo também deve primar pela autonomia, respeito mútuo e cooperação, pois "o caráter próprio da cooperação é justamente levar a criança à prática da reciprocidade, portanto, da universalidade moral e da generosidade em suas relações com os companheiros" (PIAGET, 1977, p. 61).

Desse modo, sem o desenvolvimento da cooperação, as relações entre os colegas e entre esses e a professora também são prejudicadas, resultando, muitas vezes, em conflitos negativos. Os conflitos são considerados inerentes ao ser humano. Assim, quando resolvidos positivamente, contribuem para o crescimento pessoal e para o desenvolvimento de relações interpessoais baseadas no respeito e na reciprocidade. Porém, quando as situações de conflito não são consideradas ou sua resolução é conduzida insatisfatoriamente, os mesmos podem levar o indivíduo a agir sem reflexão, por impulso, desencadeando, não raramente, alguma forma de violências (SARTRE; MORENO, 2002).

Nas entrevistas realizadas com os alunos, foi-lhes perguntado qual a atitude da Professora quando os conflitos aconteciam. Eles relataram que: "A Profe não ajuda a resolver, ela xinga", foi a resposta unânime dos mesmos.

Em pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos Afetos Morais, no ano de 2009, com alunos do sétimo e nono ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Santa Maria, foi perguntado aos mesmos quem resolvia os conflitos surgidos na escola. Dos 100 alunos entrevistados, 40% relataram que, quando as situações de conflito acontecem, os alunos são "mandados" à direção para que esta

resolva o “problema”. Somente 19% dos alunos afirmaram serem os próprios professores a mediar o conflito. Contudo, apontaram que os conflitos, resolvidos pelos professores ou mesmo pela direção, são baseados nos xingamentos, sermões, punições e castigos. Por outro lado, 46 % dos alunos consideram o diálogo a melhor opção para solucionar esses conflitos.

Outro aspecto a se considerar no modo como os conflitos eram resolvidos na escola pesquisada pelo Grupo de Estudos Afetos Morais e também pela Professora observada é o estágio em que os alunos se encontram. Todos os alunos entrevistados pelo grupo na sala de aula observada pertenciam a faixa etária acima dos 8 anos de idade. Segundo Piaget (1967), em torno dos 7 ou 8 anos, período denominado de operatório concreto, o pensamento da criança torna-se reversível. Assim, se colocando no lugar da outra, a criança pode mais facilmente pensar sobre os atos e as consequências. Desse modo, os conflitos podem ser trabalhados de forma que venham a contribuir positivamente no desenvolvimento da personalidade do aluno. Porém, percebe-se, nas entrevistas anteriormente citadas, que os conflitos eram “resolvidos” de maneira imposta e não participativa, sem considerar a situação e o pensamento do próprio aluno. Piaget destaca que (1998, p. 50) “quanto maior a eficácia das ordens, numa educação pela autoridade, tanto maior a submissão da criança às suas inclinações, à raiva, à briga ou aos maus costumes.” Conseqüentemente, o modo de agir descrito pelos entrevistados não contribui para a construção de relações interpessoais baseadas na reciprocidade, no respeito mútuo e na cooperação; nem tampouco para a construção da consciência moral dos alunos.

Por conseguinte, é necessário que os adultos compreendam que toda criança tem condições de construir uma consciência moral e intelectual. Ainda, é importante salientar que essa construção vai estar estritamente relacionada ao meio social no qual a criança está inserida. Assim, as ações dos adultos irão contribuir para que esse desenvolvimento aconteça ou não (PIAGET, 1994).

Nas aulas observadas, os conflitos que surgiam entre os alunos, praticamente não foram considerados e trabalhados pela Professora com o grupo de alunos, o que corrobora a resposta dada pelos alunos anteriormente. Desse modo, ações que desafiassem os alunos para a construção da autonomia, respeito mútuo e cooperação foram falhas. Isso é evidenciado em algumas situações que descrevo a seguir.

Numa aula observada, a aluna Lr trouxe figuras adesivas e presenteou alguns colegas. Dois alunos pegaram os adesivos e, no mesmo instante, rasgaram-no. A aluna foi reclamar para a Professora que olhou para os dois alunos e sem expressão alguma, disse: “isso não se faz, se não queriam era só dizer e não pegar para rasgar.” Com essas palavras encerrou o assunto e continuou as atividades.

Em outra aula, alguns alunos começaram a discutir para ver quem acertava mais contas. A aluna L se retira da discussão e vai reclamar para a Professora que estava ajudando outra aluna a resolver as “continhas”. A Professora ouve e após fala, elevando a voz: “isso mesmo, que bom, hora do bate boca. Cada um que fique cuidando do seu caderno, trabalhando quieto e não atrapalhando os colegas também.”

A Professora, numa das tardes de aula, propõe um trabalho em grupo – construção de uma maquete com material de “sucata”. Essa atividade teve como objetivo oportunizar aos alunos a organização cooperativa de um trabalho.

Os grupos foram formados pelos próprios alunos, sem critérios de número de componentes. Desse modo, foram assim compostos:

- 04 grupos de dois alunos;
- 01 grupo de três alunos;
- 02 grupos de quatro alunos.

Na divisão dos grupos, o aluno G acabou não sendo convidado a participar de nenhum deles. Como era de se esperar, esse aluno foi falar para a Professora que estava “sobrando”. A Professora não deu nenhuma atenção àquilo que o aluno falava, e continuou olhando para o trabalho de outro grupo, ignorando completamente o fato e o aluno. Assim, o jeito de se portar, as expressões faciais, enfim, o modo de agir da Professora fez com que G voltasse para seu lugar com um semblante completamente entristecido. Ali permanece sozinho e calado, como se não estivesse presente naquele espaço, enquanto os colegas animados iniciavam suas maquetes. Algum tempo depois, G resolve levantar e caminhar pela sala, se aproximando dos grupos e tentando iniciar um diálogo com os colegas. Depois de dar várias sugestões para o desenvolvimento do trabalho; e de os colegas gostarem das mesmas, G acabou sendo aceito por um dos grupos.

Esses e outros acontecimentos, como: julgarem-se uns aos outros, discutirem frequentemente, não conseguirem se organizar faziam parte constantemente das aulas. Desse modo, a turma iniciou e terminou o ano letivo com o mesmo modo de

se comportar; falando todos ao mesmo tempo, respondendo às questões quando era a vez do colega, levantando a todo o momento, indo à mesa da Professora a todo instante. Segundo Morais (1995), quando as regras e normas não são claras para os alunos – sendo estes crianças ou adolescentes, a desordem, a bagunça e a indisciplina se instalam mais facilmente.

Por outro lado, os alunos mais tímidos e quietos acabavam despercebidos e sua presença praticamente não era notada, logo recebiam menos atenção e quase não tinham espaço para participação. Quando essa era solicitada, eles timidamente e com voz baixa, tentavam responder. Porém, essa forma de se expressar dava espaço para que os alunos mais rápidos e nada envergonhados respondessem primeiro; ou seja, sempre os mesmos alunos respondiam, mesmo quando não era sua vez. Alguns alunos reclamavam a intromissão, o que provocava a reação da Professora que dizia: “Um por vez”; e tudo continuava da mesma forma. A postura da Professora nesses acontecimentos me reportou a uma forma de violência que, segundo Morais, tem passado despercebida nas escolas, “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 a apenas 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 e nem ao caráter relativo das liberações humanas quando em confronto com conquistas que exigem disciplina – como é o caso do crescimento cultural (MORAIS, 1995, p. 47).

Nesse sentido, é possível afirmar que a forma como a Professora organizou a turma e as atividades muitas vezes contribuiu para a indisciplina. Com a indisciplina presente, ela acabava passando grande parte da aula solicitando silêncio. Pedia silêncio nos momentos em que as crianças esperavam vários minutos para terem sua atividade corrigida. Nesse tempo, permaneciam sem atividade, esperando sua vez. Dessa forma, permanecer em silêncio é uma tarefa quase impossível de obedecer. Ficar constantemente pedindo “silêncio”, dizendo “psiu” etc., quando as crianças realizavam alguma atividade e concomitantemente conversam com o colega, alegando: “silencio, vocês têm atividade a fazer, vão se desconcentrar, vocês estão brincando, quero ver se vão se atrasar, depois tem que ficar no recreio”, contribuiu para que elas entendessem por que o silêncio é necessário? Segundo

Piaget (1998), a aprendizagem é ação, interação, movimento. Porém, para muitos professores, o silêncio tem relação com a aprendizagem, com a atenção e especialmente com o “domínio” que o mesmo tem sobre a turma. Ainda hoje, para muitos professores ser um bom profissional é saber “controlar” a turma, fazendo com que a mesma permaneça sentada e em silêncio. Entretanto, o silêncio imposto acaba não tendo significado para as crianças que não percebem a necessidade do mesmo e nem sua relação com a aprendizagem. Desse modo, segundo Martin (2010, p. 68), é através do diálogo que a sala de aula e suas relações devem ser constituídas. “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 aprender.” Para a autora, cabe ao professor desenvolver práticas que o promovam e se dispor de um espírito democrático que propicie a participação de todos como protagonistas desse espaço e não como receptores de informações.

Assim, como o silêncio era sempre exigido, imposto ou relacionado a uma ameaça, ele quase nunca acontecia. Essa situação fazia com que, então, a Professora gritasse frequentemente.

O ato de gritar apareceu nas entrevistas realizadas com os alunos como sendo uma ação caracterizada como violência. Oito alunos responderam que “um grito muito forte” pode ser considerado uma atitude violenta. Justificaram a resposta alegando que essa ação deixa as pessoas magoadas, tristes, com raiva e vergonha.

- “Um grito forte as pessoas se sentem ofendidas” (A).

- “Não gosto quando a profe dá aqueles grito dela. Fica todo mundo quieto. As vezes fico com medo” (NA).

Segundo Morais (1995, p. 51), é “perfeitamente constatável o fato de que os educandos amam e admiram as pessoas firmes – o que nem de longe significa autoritárias.” Para o autor, o autoritarismo é a base da violência na escola. E essa forma de violência pode se manifestar grosseira ou explicitamente, até dissimuladamente, negando-se ao diálogo.

Para Fernandez (1994), falar não significa repreender, dar conselhos ou indicações. Falar não é julgar com um tom de voz que já demonstra sua reprovação. Falar é estar aberto a uma resposta a qual talvez quem está falando desconheça ou não se deu conta de tal possibilidade.

Porém, percebe-se que o ato de gritar não é percebido por muitos professores como algo prejudicial ao desenvolvimento do aluno. Também não é entendido por eles, como uma forma de violência praticada pelos mesmos em relação aos alunos. Em uma das conversas informais com a Professora, ela expõe: - “não sei bem o que vai observar, mas às vezes vou ter que gritar, tenho conteúdos para trabalhar.”

Todavia, quando a situação se inverte e os alunos gritam ou até mesmo falam num tom de voz mais acentuada, os professores se consideram violentados pelos alunos. Esse fato fica evidenciado nos dados obtidos na pesquisa realizada em 2010 pelo Grupo de Estudos Afetos Morais, coordenado pela Prof^a Dr^a Lúcia Salette Celich Dani. Nessa pesquisa, foram entrevistados 155 professores (as) da Educação Básica de oito municípios do Estado do Rio Grande do Sul, a fim de propor uma reflexão sobre as questões das violências na escola.

Quando perguntado aos professores se já haviam sofrido alguma violência por parte dos alunos e quais seriam essas violências, a grande maioria deles indicou que sim. Apontaram como tal, entre outras, as agressões verbais, xingamentos e gritos. Assinalaram como a terceira pior forma de violência, a violência moral, logo depois a violência verbal, finalizando com a violência simbólica.

Quando essas violências acontecem contra os professores, os entrevistados afirmaram que os alunos deveriam receber punições como chamar os pais para que tomassem alguma providência, até suspensão temporária ou sumária. Alguns professores chegaram a sugerir como punição “castigos” e até “prisão”.

A partir da fala da Professora e dos dados da pesquisa apresentados, percebe-se que os gritos, xingamentos são considerados pelos professores uma forma de violência quando praticados pelos alunos. Porém, essas ações parecem ser “normais” e até necessárias se praticadas pelos professores. Esses as utilizam como justificativa para manter a ordem, como forma de punição para a desobediência e o não cumprimento das regras.

Segundo Piaget (1977, p. 187), “para muitos educadores, a punição, mesmo quando consiste em infringir um sofrimento qualquer e ‘arbitrário’, é apenas um meio preventivo destinado a evitar reincidência.”

Esse modo preventivo usado para justificar as punições aparece também nas falas dos alunos, justificando os “gritos” da Professora:

- “Fico meio chateada quando a profe grita, me dói a cabeça. Mas ela só grita quando a gente incomoda” (D).

À moral da heteronomia e do dever puro corresponde, naturalmente a noção de expiação: para aquele cuja lei moral consiste, unicamente, em regras impostas pela vontade superior dos adultos e dos mais velhos, é claro que a desobediência dos pequenos provoca a cólera dos grandes, e esta irrigação se concretiza sob forma de um sofrimento qualquer e 'arbitrário' infligido ao culpado. Essa reação do adulto aparece como legítima à criança, na medida em que houve ruptura da relação de obediência e em que o sofrimento é proporcional à falta cometida (PIAGET, 1977, p.198).

- "Porque quando ela grita, eu sei que é pra me educar" (J).

Percebem-se, nesta fala, as características do respeito unilateral, onde a criança é coagida a obedecer às regras impostas pelos adultos, pois acredita sem questionar na sua veracidade. "A criança está persuadida de que há regras, 'verdadeiras regras', e de que é preciso se conformar com elas, porque são sagradas e obrigatórias" (PIAGET, 1977, p. 79).

Corroborando com esse pensamento, Restrepo (1998) expõe que podemos ser muito violentos, mesmo sem gritar, mas fazendo com que os outros acreditem que aquilo que fazemos, a forma como agimos é para o bem desse outro. Assim, agimos com uma violência velada, fazendo com que o outro se sinta merecedor dessa forma de tratamento.

Estando as crianças na faixa entre 8 e 9 anos, já teriam capacidade para adentrar no respeito mútuo e iniciar a compreensão da importância das regras, não em função de quem as impõe; mas, de sua importância. Todavia, para que isso aconteça, cabe também à Professora desenvolver atividades para tal. Pois, sozinha esse alcance se torna difícil para a criança; e, conseqüentemente, seu desenvolvimento será prejudicado.

Cabe salientar que, segundo Piaget (1998, p. 49-50), é fundamental que os alunos participem na construção de acordos e regras que irão nortear o grupo e as atividades. Se essa participação não acontecer, a criança pode aceitar as ordens, sua veracidade e até vir a culpar-se por não obedecer a eles. Contudo, "ela não chega a incorporar em sua personalidade uma lei que não compreende internamente e continua a ser dominada pelas tendências naturais de sua mentalidade."

Desse modo, o aluno permanece dependente do professor, obedecendo por mandados e ordens. Para Piaget (1998), a criança que age em função da recompensa ou da punição ainda não internalizou as regras e nem percebeu seu

real valor e importância. Logo, não age com autonomia e sim com submissão a figura do adulto.

Como a importância das regras não era percebida pelos alunos e a autonomia não era desenvolvida, geralmente esses gritos “acalmavam” provisoriamente a turma. Consequentemente, minutos depois tudo voltava a ser como antes.

A proibição é uma ordem que não tem possibilidade de ser argumentada pelo ensinante; portanto, não serve como limite. (...) A proibição está vinculada com um argumento de poder. O limite, em troca, é necessário; vincula-se com uma norma, na qual se inclui uma argumentação. Quantas vezes os pais e os professores não sabem argumentar uma norma?! Então, simplesmente proibem! (FERNANDEZ, 1994, p. 164).

Assim, em todas as aulas observadas grande parte dos alunos conversavam e faziam brincadeiras. Numa dessas aulas o aluno M, levantou da cadeira e fez uma “dancinha”. A Professora com voz alterada e com expressões faciais extremamente sérias, interrompe a explicação e diz: “vai dar showzinho M? Por que não deixam as brincadeiras para o recreio, assim não ficam brigando.” A turma ria da “dança” do aluno M, irritando ainda mais a Professora que, em voz alta, pergunta: “você acham bonito essas brincadeiras em aula?” Nesses momentos, o silêncio era atingido.

A Professora exigia o silêncio, proibindo qualquer forma de brincadeira e conversa entre os alunos. Como a exigência não era atendida, as ameaças eram constantes. “Quero só ver quando eu chegar aí G, porque tempo para brincar e se divertir na sala de aula está tendo”; “eu quero ver quem fica levantando e conversando, vocês estão numa sala de aula, né?”; -“para que tanta agitação, estão chamando chuva?”; “L, mudar de lugar não adiantou né, tu tens coisas para fazer”, dizia a Professora alterando sempre sua voz e sua fisionomia.

Segundo Souza (1999), grande parte das atividades não necessita de proibições, visto que podem ser conduzidas através de acordo entre professor e alunos. Esses acordos podem ser constituídos inclusive em relação a tempo, espaço e práticas em sala de aula, mesmo com crianças pequenas. Assim, é importante que o professor proponha acordos entre ele e seus alunos, visando à formação de posturas necessárias para a construção do conhecimento. Para tal, cabe ao professor esclarecer ao aluno o que se espera dele e o porquê da necessidade de tais posturas.

Os fatos expostos nos levam a refletir sobre o que se entende por indisciplina e qual a relação do silêncio com a construção do conhecimento em sala de aula. Segundo Passos (1996, p. 118), “o ponto a ser refletido é sobre qual indisciplina estamos falando e sobre como ela pode adquirir um significado de ousadia, de criatividade, de inconformismo e de resistência.” Isso, para o autor, não significa que a disciplina não seja importante, quer dizer somente que a construção do conhecimento não precisa, necessariamente, ser um ato de silêncio e nem de obsessão pela ordem.

Para muitos professores, essa obsessão pela ordem relaciona-se com o que se entende por autoridade. Logo, essa relação de ordem e autoridade faz com que se instale o poder disciplinar nas ações dos professores (PASSOS, 1996).

As tão conhecidas relações entre autoridade e hierarquia, em que são inseridos os alunos nas instituições escolares, vão criando uma educação para a docilidade, desenvolvendo nos indivíduos uma dependência quase infantil, que os impede de crescer como sujeitos autossuficientes e automotivados – condições favoráveis para o exercício da criatividade, do raciocínio e para o amadurecimento das relações (PASSOS, 1996, 119).

Como as relações são, muitas vezes, de imposição e não de diálogo, a indisciplina acaba fazendo parte das salas de aulas e sendo usadas com frequência pelos alunos. Porém, as atitudes de indisciplina acabam, com frequência, sendo um reflexo do próprio sistema escolar, das aulas ministradas, do modo com que os conteúdos são abordados, das atividades desenvolvidas e da relação estabelecida entre professores e alunos (PASSOS, 1996).

A falta de diálogo e a imposição ficaram evidenciadas em vários aspectos que dizem respeito ao posicionamento da escola e as atitudes da Professora. Analisando o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e em conversa com a equipe diretiva, percebeu-se que a mesma não elabora as normas com a participação dos alunos. Ao contrário, estabelece como deve ser o modo de agir e se portar dos alunos no espaço escolar como um todo, inclusive em sala de aula. Assim, são vários os deveres do aluno, que compõem o PPP. Entre eles, cabe destacar: “ter adequado comportamento social, priorizando o trabalho de equipe em atividades escolares.” Porém, o mesmo não esclarece o que é ter adequado comportamento social, nem o que é entendido como trabalho em equipe. Quanto à conduta em sala de aula, destaca-se, “atenção e prontidão para a aula e conveniente intervenção”, bem como

a observação de princípios e orientações como: “mantenha-se na classe que lhe corresponde, sentado, conservando uma postura adequada, isso auxiliará a concentrar-se melhor e favorecerá sua saúde”; “estando em sala de aula, demonstre atitudes positivas como atenção, seriedade, disciplina, interesse e dedicação, executando os trabalhos e atividades oferecidos pelos professores com pontualidade.” Em relação aos relacionamentos interpessoais, destaca-se: “o uso de linguagem e formas de tratamento abusivo, gritos, apelidos, agressões físicas, brincadeiras de mau gosto etc, não serão tolerados, pois, além de não condizerem com o mínimo de educação esperado, poderão trazer consequências desagradáveis.”

Assim, a dicotomia com que a escola se organiza acaba contribuindo para disciplinarização e homogeneização dos alunos, proibindo-os de se mover, falar, agir. Todos devem apresentar o mesmo modo de ser, o mesmo rendimento, os mesmos valores, os mesmos interesses; ou seja, aceitar passivamente tudo o que a escola e o sistema escolar como um todo lhes impõe. Aquele aluno que, por ventura, não se encaixar nos padrões estabelecidos, ou reclamar dos mesmos, será considerado, entre outros adjetivos, “indisciplinado”. (PASSOS, 1996)

Pelas definições apresentadas, percebe-se que muitas ações dos alunos, consideradas pela Professora como “indisciplina” o que justificava os xingamentos, pedidos de atenção, gritos, etc., era muitas vezes somente uma forma de chamar atenção, pedir liberdade, espaço, participação. Sua forma tradicional de ministrar as aulas geralmente não concedia espaço para tal.

Forma tradicional como a própria Professora se autodefine: “Sou uma professora tradicional. Sei que poderia ser e fazer melhor. Admiro a Professora C pelo seu jeito e criatividade.” Mas justifica que, trabalhando 40 horas, em duas escolas diferentes, dificulta o trabalho. Assim, seu planejamento acaba fazendo com que suas aulas girem em torno do quadro, caderno, lápis e borracha.

A forma de trabalho acima descrita pela Professora compôs a grande maioria das aulas observadas. Em muitas delas, a cópia mecanizada durou grande parte da tarde. Muitas vezes, longos textos enchiam duas vezes o quadro, fazendo com que os alunos ficassem toda a primeira parte da tarde copiando sem parar.

Esse modo de desenvolver as aulas fazia com que as crianças conversassem sem parar, saíssem do lugar para ir ao lixo ou ao banheiro, ou seja, tentavam de outras formas extravasar suas energias, o que geralmente resultava nos pedidos de

silêncio e gritos da Professora. Além disso, passar longos períodos copiando do quadro sem parar, frequentemente provocava um grande desconforto, fazendo com que alguns alunos passassem parte do tempo reclamando de cansaço físico, principalmente a dor na mão, que provocava a atividade, o que resultava no atraso de alguns alunos. Esses fatos ficaram explicitados nas falas dos alunos.

- Profe, não dá mais coisas pra nós copiar, agora que acabei e ta me doendo a mão” (D).

- “Não gosto quando tem que copiar um monte do quadro, daí a gente se atrasa e não pode ir para o recreio” (L).

A Professora continua escrevendo e a aluna reclama novamente que está cansada de copiar. A Professora responde que é para ela copiar devagarinho, com calma. E a aluna D, diz:

- “Mas daí me atraso e não posso ir para o recreio.”

A aluna D falava “choramingando”, debruçada sobre a classe, fazendo movimentos circulares com a mão, demonstrando realmente um profundo cansaço com a atividade. Além disso, o “medo” de ficar sem recreio era evidente na fala de muitos alunos nas aulas observadas. Inclusive, ficar sem recreio foi uma das atitudes que 3 alunos consideraram como violenta nas entrevistas realizadas com os mesmos. Justificaram a resposta alegando que “deixa magoado” (D); “me deixa muito magoada” (LC); “me dá vergonha” (GP). Na mesma linha de respostas, outros 3 alunos responderam que ficar de castigo é uma ação que consideram violência. Explicaram que a pessoa que fica de castigo fica “envergonhada” e “magoada”.

As respostas remetem à dissertação de mestrado da Prof^a Dr^a Lúcia Salete Celich Dani (1996), que aborda o tema recompensas e castigos. Nessa, a professora observada recompensava com prêmios que variavam desde guloseimas a estrelinhas no caderno, os “bons alunos”, aqueles que copiavam, trabalhavam em silêncio, não pediam material emprestado ao colega, permaneciam sentados, etc. Em contrapartida, os “maus alunos” recebiam desde carimbos com frases como “converse menos”, até ficar em sala no recreio para pensar nas atitudes que tiveram no transcorrer da aula.

Segundo Dani (1996), ficar sem recreio provocou diferentes reações nos alunos. Alguns aparentavam raiva, apagando com os dedos molhados na saliva as atividades que deviam ser realizadas durante o recreio. Outros, choravam sem parar

e ainda uma aluna demonstrava total indiferença a punição, caminhando pela sala e olhando o movimento pela janela.

Percebe-se, então, que as duas professoras observadas, com ações diferentes, não aproveitaram os conflitos para contribuir com o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Assim, os conflitos que foram solucionados provisoriamente com punições ou castigos seriam uma forma de violência praticada pelas professoras em relação aos seus alunos. Pois, de acordo com os próprios alunos, essa forma de agir é entendida como uma ação violenta. Desse modo, caberia às professoras buscar outra forma de agir que desconsiderasse as punições e primasse pelo diálogo para resolver essas situações.

Para Piaget (1998, p. 54)

tanto a recompensa como a punição são incontestavelmente a marca da heteronomia moral: é quando as regras é exterior ao indivíduo, que, para conquistar sua sensibilidade, toma-se necessário um símbolo de aprovação. [] a recompensa é o complemento da competição entre os indivíduos que nossa educação moral clássica tem usado como recurso da pedagogia.

Outro fato que cabe ser relatado se refere à cópia mecanizada e ao modo com que os conteúdos foram trabalhados em sala de aula. Numa das aulas observadas o tema da mesma era “Família”. A Professora passou os conceitos em forma de texto, escrevendo duas vezes seguida em todo quadro. O diálogo sobre o próprio entendimento que os alunos já possuíam sobre tema, ou seja, a bagagem trazida pelos mesmos não foi considerada para o desenvolvimento da aula. Lembrando a teoria piagetiana, nenhum desafio foi proposto.

Segundo Aquino (2000), as aulas podem ser mais do que uma simples narrativa de conteúdos estabelecidos, acumulados ao longo dos tempos e transmitidos pelo professor. Todo conteúdo pode proporcionar um novo olhar sobre o mundo e sobre os fatos. Para tal, cabe ao professor reinventar as metodologias, a forma com que os conteúdos serão trabalhados, tornando o aluno um construtor do conhecimento e não apenas um receptor do mesmo.

Corroborando, afirma Fernandez (1994, p. 152) que

A construção da leitura e da escrita começa muito antes da criança ir à escola. A criança vai à escola sabendo caminhar, falar e escutar. Paradoxalmente, o lema de muitas escolas é “quietos e calados”. A alfabetização começa quando os pais e a sociedade dão ou tiram da criança o direito de pensar, de ser autônomo, de ser autor de sua própria história.

Fernandez (1994) expõe ainda que o ato de escrever é diferente do de registrar. Escrever requer construção e reconstrução, pensamento reflexivo. Já registrar é se submeter ao outro, imitar, reproduzir. Exemplifica o ato de registrar, utilizando a figura do gravador, que reproduz o que foi falado, mas não significa o que foi dito.

Desse modo, cabem algumas reflexões sobre esse processo de cópia pela cópia, visto que a cópia mecânica não contribui para a aprendizagem e autonomia dos alunos. Assim, longos períodos de cópia, textos sem momentos de reflexão não deveriam ser considerados prioridades nas salas de aula, visto que, além de um cansaço físico, não contribuem para uma aprendizagem significativa nem desafiam o aluno para o desenvolvimento das estruturas que os levará para o estágio posterior.

Segundo Piaget (1994, p. 61), a educação deve ter como objetivo não a reprodução de verdades acabadas, reproduzidas, mas, sim, “aprender por si próprio a conquista do verdadeiro, correndo o risco de despender tempo nisso e de passar por todos os rodeios que uma atividade real pressupõe.”

Afirma Fernandez (1994) que toda a escrita deve ser seguida de significado. Caso isso não aconteça, acaba sendo somente a cópia pela cópia, ou seja, um simples registro.

Mas, somente se preocupar com os registros e não aproveitar temas tão importantes para a vida do educando por vezes, provoca tantos sentimentos contraditórios que isso seria desconsiderar o aluno como um ser integral. Os temas necessitam ser trabalhados visando ao desenvolvimento também social e afetivo do aluno. Isso fica evidenciado em uma situação que aconteceu na mesma aula, já citada, cujo tema era “Família.”

Na segunda parte da aula, após o recreio e também terminada a cópia do longo texto já descrito, a Professora solicitou que os alunos desenhassem sua própria família. Circulando entre as classes dos alunos e observando seus respectivos desenhos, percebi que uma das alunas estava fazendo um desenho bem colorido. Porém, no canto direito da folha ela havia desenhado uma pessoa e a pintado na cor preta, mas respeitou os contornos da mesma. Quando parei para olhar bem o desenho, a aluna tentou encobrir tal pessoa com o braço. Comecei a elogiar o desenho e aos poucos fui perguntando quem eram. Quando chegou na pessoa citada, ela baixou a cabeça e respondeu com voz baixa: “meu padrasto.”

Logo, trabalhar com significado para a criança é entender que a mesma possui uma história e sua própria compreensão sobre o mundo. Mundo este em que problemas e dificuldades podem ser uma constante. Desse modo, procurar conhecer e entender a história de vida dos alunos possibilita, além de um aporte para contribuir no desenvolvimento e crescimento afetivo, moral e social do mesmo; uma aprendizagem construtiva e repleta de significados.

Nas observações realizadas, percebeu-se que o conceito de aluno construtor do conhecimento, da sua história e do próprio pensar com autonomia está distante da prática cotidiana. Isso fica claro na aula descrita cujo tema era “Família”. Ainda, outro fato ocorrido na mesma aula merece ser destacado.

O aluno J, como todos os outros, realizou a tarefa, desenhando conforme solicitado. Entretanto, a Professora achou que a estética do desenho realizado por J estava mal elaborada, pois o mesmo desenhou sua família ocupando somente um pequeno espaço da folha. Assim, discretamente e com voz baixa a Professora perguntou para J por que o desenho estava tão pequeno, visto que havia toda a folha para ocupar. Em seguida, arrancou a folha, solicitando ao aluno que refizesse a atividade. Logo após a Professora se retirou, e J ficou com olhar triste olhando para a folha em branco. Aproximei-me e perguntei para ele o que havia acontecido. J respondeu com voz baixa: “nada” e baixou a cabeça. Afastei-me e fiquei observando o que J iria fazer. Com o semblante entristecido, amassa toda a folha arrancada, fazendo uma pequena “bolinha de papel”, levanta da cadeira e coloca o papel bem amassado no lixo.

Esse fato remete a uma das ações que 6 alunos entrevistados consideraram como uma atitude violenta: “uma palavra que te deixe magoado” e outros 6 alunos expuseram que “ser xingado na frente dos outros” também é uma atitude violenta. As duas alternativas tiveram como justificativas o fato de que provocam mágoas, raiva, tristeza e vergonha. Argumenta o aluno M: “Porque a pessoa fica magoada, porque fica com vergonha.” Paralelamente é importante expor também que, na pesquisa já descrita, realizada em 2009 pelo Grupo de Estudos Afetos Morais, 48% dos alunos entrevistados consideraram os “xingamentos” como sendo uma violência.

Em relação à vergonha, expõe De La Taille (2006) que a mesma é diferente da culpa. Tem-se culpa de algo que se fez, porém, tem-se vergonha do que se é.

Os alunos sentem-se envergonhados de serem tratados com atitudes como gritos, xingões, palavras e gestos que os magoem. Ações essas, pela vergonha que

causa, são consideradas como atos violentos. Tais ações se tornam ainda pior, segundo os mesmos, por serem recebidas na frente da classe, o que, muitas vezes, provoca risos e comentários da turma.

Segundo De La Taille (1996, 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.”

Esse sentimento apareceu nitidamente numa aula observada em que a Professora fez avaliação oral da tabuada. A turma toda fica em silêncio absoluto, sentados em fila, cada um na sua classe. As fisionomias até então alegres e descontraídas cederam espaço à seriedade. Calados, mexem-se constantemente nas cadeiras como se não encontrassem uma posição adequada para sentar. O desconforto e a ansiedade tomam conta da turma. A Professora começa a perguntar para cada aluno individualmente. Nessa atividade, nenhum aluno se atreveu a responder pelo outro e a se antecipar nas respostas como aconteceu nas atividades, consideradas por eles não avaliativas. Mesmo a Professora expondo no início da mesma que essa era uma atividade como outra qualquer, que não precisavam se preocupar, os alunos demonstram bem a noção que já formaram sobre avaliação. Isso é evidenciado na fala do aluno GP que afirma que ser uma regra importante fazer as avaliações, “porque é importante fazer porque pode rodar.”

Nessa avaliação oral, a Professora começou com números menores e foi aumentando-os gradativamente, conforme o aluno acertava. Porém, quando chegou a vez da aluna R, já na primeira “continha”, ela utilizou os dedos para contar, e um tanto constrangida, respondeu após alguns minutos, assertivamente o cálculo. Quando o número se tornou maior, ela conta novamente nos dedos, mas não conseguiu chegar ao resultado. A aluna R começou a ficar agitada, demonstrando nervosismo em suas mãos trêmulas. As lágrimas começam a rolar na sua face corada pelo acanhamento. Começou então um murmúrio, e o aluno M me olhou com um jeito que demonstrou preocupação, e disse: - “Ela não sabe, tá chorando.” Ouvindo o tumulto na turma e os comentários em tom de sussurro, a aluna R, completamente coagida, chorou ainda mais. A Professora, com seriedade, disse que ela não pode contar nos dedos e que devia estudar mais, passando a vez para outro aluno, sem considerar os sentimentos e os conflitos que provocaram sua própria metodologia de ensino.

Nessa situação, é importante lembrar Piaget (1994, p. 55) que expõe ser do conhecimento de todos que,

nas classes em tudo normais, apenas uma fração dos alunos consegue assimilar a Matemática, sendo que essa fração não abrange necessariamente o conjunto dos mais bem dotados para as outras matérias. Chega-se por vezes a considerar a compreensão da Matemática elementar como o indicio de uma aptidão especial, dessa 'bossa' para a Matemática cuja presença ou ausência se presume possa então explicar os sucessos e os fracassos, sem que se procure investigar se estes últimos não poderiam talvez decorrer do próprio método clássico de ensino.

Nota-se que, muitas vezes, o “medo” provocado por determinadas disciplinas se dá mais em função da didática com que a mesma é desenvolvida, do que em função do seu real grau de dificuldade. Isso ficou evidente nesse fato narrado, quando a aluna R, sempre participativa, falante e dedicada às tarefas ficou emocionalmente abalada pela situação em que se encontrava, acentuando sua dificuldade na realização da tarefa. Consequentemente, não conseguiu responder com êxito o cálculo proposto. Ainda, suas feições demonstraram a falta de valor que atribuiu a si mesma, bem como a humilhação que estava sentindo.

Para De La Taille (1996), o constrangimento provocado por sentir-se analisado e julgado pelo outro, quando de forma negativa, fará aflorar no indivíduo um sentimento de descrédito consigo mesmo.

Contudo, para Piaget (1994), todo aluno é capaz de realizar com êxito as atividades matemáticas. Mas, para que isso aconteça, é necessário fazer com que o aluno tenha interesse pela mesma, livrando-se do medo que muitas vezes essa disciplina desperta.

Medo esse, muitas vezes provocado pela forma com que a disciplina de matemática é organizada. Essa organização faz com que o aluno receba prontos os conceitos, fórmulas, etc., mesmo sem realmente compreendê-los. Quando “libertada da preocupação de calcular, a criança se compraz então em construir ativamente todas as correspondências lógicas em jogo e chega assim à elaboração de mecanismos operatórios delicados e precisos, às vezes mesmo sutis” (PIAGET, 1994, p. 58).

Além disso, é importante lembrar que a matemática, assim como toda disciplina, está acompanhada e envolve valores sociais. “Um bom ou mau desempenho pode ter efeitos que vão além da aprovação ou reprovação escolar. [...]

logo, competências diversas podem implicar conforto ou desconforto psicológicos que cabe ao professor perceber e trabalhar” (DE LA TAILLE, 2006, p. 94).

Contudo, para que a parte psicológica seja percebida e trabalhada, compete ao professor entender que, muitas vezes, as questões morais não se apresentam de forma clara. Em várias situações, elas aparecem indiretamente. Logo, o olhar atento do professor, sua forma de agir, falar, posicionar-se, ou seja, sua “sensibilidade moral” em relação ao aluno, é fundamental (DE LA TAILLE, 2006).

Afirma Restrepo (1998, p. 36)

entender o ensino como uma formação da sensibilidade dá ao pedagogo o perfil de um esteta social, alguém que tem como matéria-prima o corpo, a fim de modelá-lo a partir de uma certa idealidade, provocando o gesto a partir da linguagem com o propósito de favorecer a emergência de sensibilidade e afeições que tem como paradigma a aproximação da realidade do outro.

Para que essa aproximação da realidade do outro aconteça, é necessário reconhecer esse outro. Esse reconhecimento se dá através do acolhimento e da comunicação propostos pelo professor e pela afetividade que deve estar presente em todos os momentos da educação. Pela afetividade, consegue-se mais facilmente valorizar o aluno, aumentar sua autoestima, incentivá-lo a confiar em si mesmo, desenvolver sua capacidade de êxito na realização das atividades, confiando em si mesmo (MARTINS, 2010).

Consequentemente, ser professor requer precisão e cuidado consigo e com o outro. Mas, isso só é possível de ser alcançado se o mesmo se conscientizar da importância da afetividade no processo educativo (RESTREPO, 1998).

Questões relativas à afetividade aparecem nas respostas da Professora observada, quando perguntada sobre suas lembranças enquanto aluna do Ensino Fundamental. Percebeu-se, pelo seu relato, que a afetividade deixou marcas em sua trajetória de estudante. Ela relata, depois de tanto tempo passado, a lembrança da professora de história das séries finais do Ensino Fundamental. Esta, definida pela Professora como sendo muito brava, apagando as tarefas que não estavam do seu agrado e arrancando a folha quando as atividades não estavam a contento. A Professora que se definiu como sendo uma aluna quieta e muito tímida expôs que certa vez uma folha do seu caderno fora arrancada, fato que a deixou muito envergonhada na frente dos colegas. Mas, também lembra com um sorriso no rosto

sua professora do primeiro ano do Ensino Fundamental. Essa tratava de forma carinhosa e dava atenção a todos os alunos, ajudando-os nas atividades com calma e tranquilidade.

Percebeu-se, então, como a linguagem utilizada pelos professores deixa marcas nos alunos. Lembranças boas e ruins acabam ficando gravadas na memória e, conseqüentemente, sendo levadas para a vida inteira.

Se essas lembranças deixam tantas marcas e os próprios professores lembram-se disso, porque, quando se tornam também professores, acabam reproduzindo as mesmas atitudes sofridas por eles?

Lembramos Dani (2008, p. 112) que, analisando sua própria trajetória como professora; bem como a das professoras, sujeitos das suas pesquisas de mestrado e doutorado, expõe:

O autoritarismo sutil e/ou explícito que vivemos em nossas escolas não nos tornou melhores em relação ao nosso agir pedagógico. Por que isso aconteceu? O que inibiu a possibilidade de pensar sobre nossa modalidade de ensino, considerando as modalidades de aprendizagem que vivemos em nossa formação escolar?

Dani (2008) expõe que a partir da tomada de consciência de si e da própria aprendizagem, o professor pode olhar para o outro e pra si mesmo. Assim, o sujeito se reconhece e pode (re)interpretar sua história e sua própria prática.

Desse modo, esse antagonismo presente na trajetória do aluno-professor pode estar relacionado com o autoconhecimento. Para Martins (2010, p.27), “o autoconhecimento é um processo inacabado, que implica uma atividade de auto-observação e descoberta de si mesmo, mas também de antecipação do futuro e construção de formas de ser queridas e desejadas.” Para tal, vários fatores devem ser considerados, e todos eles têm início na reflexão. A reflexão contribuirá para que o sujeito reconheça suas possibilidades, limitações, e tenha coerência entre o discurso e a prática, além de iniciativa pessoal para propor mudanças e também realizá-las.

Desse modo, percebe-se que, sem reflexão sobre seu próprio modo de agir, pensar, fazer, muitos professores acabam assumindo o papel que pertenceu a seus próprios professores. Incorporando os mesmos e a forma de tratamento dispensada por aqueles, acabam, como professores, reproduzindo, nos seus alunos, o modo como foram tratados.

Isso foi evidenciado nas aulas observadas, em que a Professora reproduziu, na sua própria aula, as situações que vivera na escola e, conforme relatou, povoam suas lembranças até hoje. O exemplo a seguir ilustra a afirmação. Numa das aulas, a Professora olha o caderno do aluno GP. Ela percebe que o GP havia colado uma folha de atividades, utilizando para tal somente metade da folha do caderno.¹ Ao pegar o caderno, olhou-me e disse: -“o GP sempre cola assim (errado) e já conversei com você, né GP, com os pais, mas não adianta.” A Professora descola a folha e, com voz firme e rosto sério, diz: “agora você vai colar certo”. Ela dobra a folha como acredita ser correto e entrega a mesma para GP, mostrando como ele deve colar. GP, com o rosto “emburrado” e aparentemente contrariado, pega a folha em silêncio e a cola no caderno.

Segundo De La Taille (2002), as crianças quando expostas, envergonham-se facilmente. No entanto, mesmo os adultos sabendo desse fato, continuam expondo-as, ignorando o fator psicológico que envolve essa exposição e esquecendo que isso pode causar dor e humilhação. Essa forma de o adulto lidar com a criança pode, muitas vezes, estar relacionada com a falta de conhecimento, especialmente no trato das relações interpessoais, e também pelo jeito de ser de cada um.

Outro aspecto que observei diz respeito à diferença entre discurso e prática. As ações da Professora eram diferentes dependendo do aluno.

Percebia-se claramente que, para alguns alunos qualquer atitude que não estava a contento da Professora era motivo para que esta chamasse a atenção, xingasse ou até mesmo gritasse com o aluno. “Vai sentar, silêncio, vou te mandar para a vice”, eram frases ditas seguidamente pela Professora para alguns alunos. Essas, frequentemente, utilizadas através do grito. Nas correções dos cadernos, alguns alunos recebiam somente o sinal de certo; enquanto para outros era escrito constantemente, “parabéns, muito bom, parabéns pelo capricho”, etc. Muito poucas vezes se ouviu da Professora um elogio, uma palavra de incentivo ou um gesto de

¹ Cabe destacar que o aluno em questão é o mais novo da classe e pela idade deveria estar frequentando o segundo ano. Segundo informações da Professora e da direção da escola, por saber ler e escrever, o aluno com autorização dos pais e o aval da escola, adiantou um ano, passando direto do primeiro para o terceiro ano do Ensino Fundamental. Contudo, no conselho de classe realizado no final do primeiro trimestre, foi exposto que o aluno tinha problemas de concentração, de comportamento e inclusive de relacionamento com os colegas. Isso me foi relatado não só pela Professora como pela coordenadora pedagógica do turno da tarde. Nas aulas observadas, percebeu-se que o aluno em questão gostava de caminhar pela sala, desenhar, falar sobre desenhos animados, de conversar, de receber carinho e atenção. Em todas as aulas, fui recebida por ele com abraços e sempre que tinha oportunidade, iniciava comigo um diálogo.

afeto; porém, em vários momentos alguns alunos receberam recriminações e xingamentos. O relato a seguir ilustra a situação acima.

Numa das aulas, o aluno GM estava atrasado em relação à cópia do quadro. A Professora vai até a classe dele, olha o caderno e diz em voz alta: “tu sabe fazer a letra bem mais bonita.” Em outra aula, MT, uma aluna quieta e tímida mostra o desenho que estava fazendo, o qual tinha como objetivo representar sua família. Nesse desenho, ela colocou uma casa. A Professora olha e fala, expressando espanto: “telhado azul? Tua casa tem telhado azul?” Em outra situação, a aluna LR não havia realizado todas as tarefas de casa. Ela mostra, tentando encobrir a parte que não fez. A Professora olha e diz com voz alta e jeito extremamente sério: “você não pode enganar, não pode mentir. Prova real onde está? Não adianta só isso.” A menina abaixa a cabeça e não responde.

Quando perguntado aos alunos sobre as atitudes da Professora, suas falas demonstraram que eles percebem a forma de tratamento que ela dispõe a cada um, inclusive das ações que as diferenciam.

A aluna D relata: - “quando estou conversando com minha colega, eu, ela me xinga. Mas daí quando outro colega está conversando, ela só xinga depois.”

Outro fato que corrobora as observações é o relato da aluna LD, que expõe: - “Ela xinga muito o J, porque não copia, esquece o lápis; e a G porque esquece o material em casa.”

O aluno J e a aluna G citados acima apresentam dificuldades na realização das tarefas propostas. São alunos mais “atrasados”, frequentemente não trazem o material e seus rostos demonstram carência de afeto e atenção. Cabe salientar que sempre que os mesmos tinham aula de informática e por isso se deslocavam para outra sala, o aluno J queria ir de mãos dadas comigo, ficava ao meu lado e adorava contar sobre suas “coisas”. Já a aluna G me beijava sempre que eu chegava ou saía, presenteava-se com desenhos confeccionados por ela, mostrava quando trazia algo diferente para a escola. Tratava a Professora, demonstrando esse mesmo carinho, porém não se notava retribuição da mesma para com a aluna G.

No conselho de classe do segundo trimestre de que participei, a Professora expõe que “se fosse hoje a G não teria condições de passar de ano”. Ela não sabe muito, não traz o material, não demonstra responsabilidade, etc. No entanto, percebi que a situação de vida da aluna não foi muito considerada para que uma ajuda efetiva pudesse acontecer.

A aluna G possui uma história de vida triste, com grandes problemas familiares que aqui não devem ser expostos. Esses dados me foram passados pela coordenação pedagógica e a Professora tem acesso aos mesmos. Devido aos problemas familiares, a aluna G não fica sempre na mesma casa, esse é um dos fatores que contribuem para que ela venha para a escola, conforme o dia, sem material. Percebe-se, então, que essa aluna mereceria uma atenção especial. A forma de tratamento dispensado a ela é geralmente baseado em xingamentos. Isso fica evidenciado em alguns comentários realizados pela Professora.

Numa aula observada, após um feriado, a Professora pergunta aos alunos se os mesmos querem relatar o que fizeram nos dias sem escola. Todos falam. Quando chega a vez da aluna G, ela relata: “fui na casa do meu pai e o resto fiquei em casa.”

Diz, então, a Professora: “E perdeu a folha de matemática, né G, cada dia é uma história.”

Em outra aula a Professora passa para ver quem fez os temas. Chegando à classe de G, a mesma fala baixinho: “não fiz, profe”. A Professora fala com tom de reprovação: “para variar esqueceu, né.”

Porém, numa aula em que G consegue terminar em tempo a tarefa, ela se dirige contente até a Professora e pergunta: - “tá bonito, Profe?”

A Professora responde, sem muita atenção: - “Está, mas eu quero ver tudo, porque isso está em branco?”

Com essas atitudes, nada de positivo é colocado para a aluna. Somente suas dificuldades são evidenciadas e salientadas, transmitindo a impressão de que G não tem nenhuma qualidade.

Segundo Piaget (1994), boa parte da responsabilidade sobre o fracasso ou o sucesso do ser humano é da escola. Corroborando, Fernandez (2001) questiona que, se o professor recebe o mérito pelo sucesso de seu aluno e se orgulha de tal, também o contrário deve acontecer. Ou seja, se o aluno não conseguir alcançar o sucesso, conseqüentemente “fracassando” ou tendo insucesso, a responsabilidade também deve ser do professor.

Porém, quando o “fracasso” acontece, o professor se redime da sua parcela de culpa, responsabilizando totalmente a família. Essa forma de pensar dos professores fica explicitada na pesquisa já mencionada realizada pelo Grupo de Estudos Afetos Morais. Quando perguntado aos professores quem ou quais são os responsáveis pelas violências ocorridas na escola, a grande maioria aponta como

resposta a “educação familiar, família mal estruturada e a não participação dos pais ou responsáveis na vida dos estudantes” (DANI, 2010).

Entretanto, afirma Piaget (1994) que a educação é formada por um todo que não se separa; ou seja, não se faz em partes. E, se o aluno permanece grande parte do seu tempo de infância e adolescência na escola, a mesma deve também ser responsável não somente pela aquisição dos conhecimentos, mas para a construção da autonomia.

Desse modo ao invés de tantos “sermões”, “xingamentos” e “punições” a aluna G, o aluno J, e todos aqueles que demonstram dificuldades de aprendizagem e também de relacionamento precisariam ainda mais de incentivo, atenção, afeto e acolhimento. Afinal, uma criança com problemas familiares provavelmente terá seu rendimento e aprendizagem afetada. Além do mais, uma criança não deve ser punida pela falta de responsabilidade dos pais em relação a sua vida escolar. Se a responsabilidade pela vida “desregrada” é dos pais, então a escola fica isenta de responsabilidades, restando somente a reprovação do aluno? Assim, estariam então, crianças nessas situações fadadas ao fracasso desde sua infância.

Outro aluno considerado “problema” é GM. Com dificuldades de copiar, não apresenta o mesmo ritmo de grande parte da turma. Para esses alunos a escola oferece atividade em turno inverso com outra professora. Aqui, um fato merece destaque, pois o mesmo provocou uma situação extremamente constrangedora na sala de aula.

Estava eu em uma das observações, sentada junto com os alunos, quando bate na porta já a abrindo, a professora responsável pelas atividades de “reforço”. Fala parada na entrada da sala, com tom de voz elevado com os alunos, demonstrando desaprovação; pois, alguns não estavam comparecendo ao reforço:

“vim ver se estão vivo ou morto que não aparecem mais. O terceiro ano tem problema.”

O aluno M responde: “nem todos”.

A professora pergunta: “GM, tu não tem pai e mãe?”

O aluno responde constrangido, fazendo sinal afirmativo com a cabeça. Fala com voz baixa e um tanto encabulado que sua mãe sai para trabalhar, e como mora longe acaba não tendo como vir para o “reforço”.

Diz, então, a professora do reforço, com o mesmo jeito sisudo, ainda parada na entrada da sala: “Mas vocês já podem escolher, depois vão ver o que vão ser.

Agora está na hora de todos saberem o que uns andam fazendo. Está na hora de todos saberem por que tem uns que ficam empacando a aula dos outros”.

A Professora regente primeiro faz sinal aprovativo com a cabeça, dá um leve sorriso, como quem está achando graça da colocação da outra professora, mas não fala nada. Logo, olha-me e parece perceber meu espanto com a situação, ficando um “ar” de constrangimento entre nós. A outra professora sem nada perceber, acaba o “sermão” e se retira da sala. Ninguém fala nada, ficando todos estáticos e emudecidos por alguns segundos, até que a Professora parece “voltar” de seus pensamentos, continuando a aula normalmente.

Essa situação, dentre tantas outras, traz a lembrança de uma pergunta realizada por Muller (2007, p. 35) “o fato de empregar a violência com a intenção de servir a uma causa justa alteraria a natureza da violência? Em outras palavras, é possível qualificar de formas diferentes a violência conforme o fim a que se propõe?”

O próprio Muller responde, afirmando que toda violência é injustificável, independente do fim a que a mesma se propõe. Continua sendo violência porque deixa marcas no ser humano e estas podem causar sérios prejuízos ao desenvolvimento do sujeito.

Essas marcas são evidenciadas nas falas dos alunos quando lhes é perguntado se lembravam da professora do ano anterior e qual a lembrança que tinham dela. Surpreendentemente, em “coro”, os alunos responderam: “Sim, ela era braba e só gritava com a gente.”

Já, quando perguntado quais as atitudes da atual Professora que os deixava tristes, 11 alunos responderam: “quando ela xinga a gente”; “quando ela grita com nós”; “quando ela fica braba”; quando deixa a gente sem recreio”.

Refletindo sobre as respostas obtidas, foi perguntado na entrevista realizada com a Professora, se, durante sua formação, ela teve alguma disciplina específica sobre conflitos e relações interpessoais ou se este tema foi considerado no decorrer da graduação. A Professora respondeu que “quanto à formação, não tive durante o curso uma cadeira específica sobre relações interpessoais, situações de conflitos. Pouco se discutiu sobre o assunto. Assim, é durante a prática diária, a convivência com a realidade da sala de aula, a relação com outras colegas que auxiliam a resolver algumas situações de conflito que surgem no dia a dia.”

Analisando a grade curricular da graduação realizada pela Professora, vê-se que consta na mesma que o curso de Pedagogia tem, como objetivo, entre outros:

formar um profissional capaz de agir em diferentes realidades educacionais. Atuar também na prevenção da violência, refletindo criticamente sobre os valores éticos que devem nortear o profissional.

Refletindo sobre a resposta dada pela Professora e comparando-a com os objetivos do curso, percebe-se o antagonismo presente nessa relação. Pois, como seria possível preparar um profissional para agir em diferentes realidades, inclusive prevenindo as violências, sem que o curso tenha alguma disciplina – obrigatória ou opcional - que proporcione os conhecimentos sobre tal assunto?

Corroborando, relato a experiência na disciplina do mestrado - Prática de Pesquisa A, sob a orientação da professora Dr^a Lúcia Salete Celich Dani-, onde tivemos (eu e minha colega Márcia) a incumbência de planejar e realizar seis encontros. Estes tiveram como finalidade a criação de espaços pedagógicos reflexivos que favorecessem a compreensão das relações interpessoais, bem como possíveis alternativas de trabalho com os conflitos e os sentimentos emergentes das relações pedagógicas. Para esses encontros, foram convidados os alunos (as) do 2º semestre do curso de Pedagogia diurno da UFSM que tivessem interesse em participar das discussões sobre a temática exposta. Pelos relatos dos acadêmicos ao final dos encontros, percebeu-se a importância e a contribuição dos mesmos para o entendimento das questões envolvendo os conflitos e violências na escola. Assim, nos encontros realizados, nas trocas de ideias, estudos e reflexões, nas falas dos acadêmicos participantes, ficou evidenciado a falta de oportunidade para aprender e debater sobre as questões que envolvem a resolução de conflitos e as violências na escola - espaço não contemplado na graduação com disciplinas específicas fundamentadas nas produções teóricas dessa área do conhecimento. Os participantes expuseram a angústia de não estarem/ sentirem-se capacitados para esse “enfrentamento” em sala de aula, gerando, assim, insegurança e até certo medo e/ou receio por parte desses, de como fazer e o que fazer quando estiverem inseridos na prática pedagógica.

Portanto, percebe-se que, em nível institucional, as questões dos conflitos, das violências e das relações interpessoais devem ser não só debatidas, mas estudadas e pesquisadas em todas as licenciaturas. Muitas vezes, os professores são preparados para trabalhar com a aprendizagem, sem considerar o aluno como ser integral; ou seja, não são preparados para lidar com alunos reais, com peculiaridades, individualidades e culturas tão diferentes. Porém, sabendo que os

conflitos são inerentes ao processo de desenvolvimento humano, caberá ao professor, enquanto adulto dessa relação, saber lidar com eles, fazendo com que os mesmos se transformem em possibilidades de crescimento e não em violências interpessoais. Desse modo, Piaget (1976) afirma que, para uma pedagogia ser mais ativa, é necessário uma formação consistente e com grande conhecimento sobre a psicologia da criança. Caso contrário, o professor compreenderá, de forma errônea, o comportamento e a conduta da criança, considerando insignificantes ou perda de tempo fatores que são importantes e que contribuirão para o seu desenvolvimento e sua formação.

Tentando encontrar mais respostas sobre as posturas adotadas pela Professora, bem como sobre sua forma de agir, desenvolver as aulas e se relacionar com os alunos, foi perguntado a mesma, em qual (is) pensador (es) fundamenta sua prática. Afirma ela que não segue especificamente um só pensador, mas procura embasar seu trabalho, considerando as ideias de Piaget, Vygotsky e Freire, como fica exposto na transcrição abaixo:

- Piaget que caracteriza as fases e etapas do desenvolvimento humano; Vygotsky que acredita que a aprendizagem está relacionada a uma relação interligada entre quem ensina e quem aprende, ambos são participantes do mesmo processo e coloca que através da colaboração, da ajuda, da cooperação de quem tem mais facilidade com os menos capazes faz com que estes avancem (trabalhos em grupo); Freire por acreditar que precisamos partir da realidade, do conhecimento que o ser humano possui, de suas vivências, de seu mundo para assim partir para uma transformação.

Contudo, nas aulas observadas não se percebeu um planejamento e desenvolvimento que levasse em consideração as ideias por ela citadas. Assim, teoria e prática parecem ficar distante do trabalho pedagógico; ou seja, os pensadores são considerados na teoria; mas, as ações cotidianas não demonstram a utilização das ideais defendidas pelos mesmos.

Em relação à teoria piagetiana, ficou evidente que a mesma não é considerada. Todos os alunos deviam seguir o mesmo tempo e o mesmo ritmo. Isso fica perceptível nos momentos em que alunos que se atrasavam em relação ao término das atividades eram punidos com a retirada do recreio ou mesmo com sermões. Assim, a linguagem utilizada pela Professora em poucos momentos contribuiu para a resolução dos conflitos, para a reciprocidade e cooperação entre os alunos. Ao contrário, valorizou o individualismo e deixou espaço para que os

conflitos fossem resolvidos negativamente, gerando algumas formas de violências entre os alunos. Nesse sentido, relata a aluna Z, quando perguntada sobre o que acontecia na sala de aula que a deixava triste: “quando os colegas me debocham”. Corroborando a resposta da aluna Mr: “é vê os colegas brigando.”

Sabe-se que, para Piaget (1977, p. 172), “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.”

Outra situação que chama a atenção em relação à teoria e prática é que, falar em Piaget é visar à autonomia e à cooperação. No entanto, nas aulas observadas, a Professora primeiramente passava para os alunos copiarem um grande texto sobre o tema previsto para o dia, sem antes perguntar aos mesmos o que sabiam sobre tal assunto, seus significados e compreensões. Foram raros os momentos nos quais os alunos eram desafiados. Assim, temas que fazem parte diretamente do cotidiano das crianças não eram trabalhados de modo dinâmico e significativo. Logo, assuntos que podiam ser uma excelente oportunidade para a construção do respeito mútuo, para amenizar os preconceitos e para uma aprendizagem que contribuísse também para a vida em sociedade eram trabalhados de forma mecanizada e nada reflexiva. Considerando as ideias de Piaget, penso ser essa forma de conduzir as aulas uma forma de violência praticada pela Professora em relação aos seus alunos; visto que esta priva a criança de sua liberdade, do seu desenvolvimento integral e da construção de relações interpessoais que contribuirão para a formação da sua personalidade e consciência moral.

Segundo Piaget (1994, p. 65),

É com efeito essencial que se compreenda que, se a criança traz consigo todos os elementos necessários à elaboração de uma consciência moral ou ‘razão prática’, bem como de uma consciência intelectual ou razão pura e simples, nem uma nem outra lhe são conferidas já prontas, no ponto de partida da evolução mental, e tanto uma quanto a outra se elaboram em estreita conexão com o meio social: as relações da criança com os indivíduos dos quais depende serão pois, para falar claro, formadoras, e não se haverão de restringir, como geralmente se acredita, a exercer influências mais ou menos profundas, mas de qualquer forma acidentais relativamente à própria construção das realidades morais elementares.

Logo, percebe-se que a criança depende do adulto para auxiliá-la no seu desenvolvimento e, para se construir como um ser intelectual, moral, social e afetivo.

Conseqüentemente, não contribuir para que isso realmente aconteça, ou seja, privar a criança dessas condições seria uma forma de violência, mesmo que praticada involuntariamente.

Quanto aos outros pensadores citados, mesmo sem tê-los estudado profundamente, percebe-se que também não foram considerados. Pois, todas as questões levantadas por ela, relacionando-as aos outros pensadores, também são, direta ou indiretamente, analisadas por Piaget.

Por conseguinte, não se pode esperar que os professores ingressem nas escolas para daí pensar em o que fazer, como reagir e qual atitude adotar. Desse modo, percebe-se que unir teoria e prática, relacionar o que se aprende na academia com a realidade encontrada nas salas de aula se faz mais que necessário, torna-se fundamental.

Segundo Xavier (2008), na contemporaneidade, é importante que os professores tenham domínio não só na sua área de saber, pois para a construção de sujeitos integrais, as capacidades sociais, afetivas também precisam ser consideradas. Afinal, o professor é também um educador e tem que assumir esse papel. Mas, muitas vezes, ele não é preparado para tal.

Estrela (2002, p. 121) afirma que toda formação e autoformação

passam pela aquisição de uma atitude científica que leva a interrogar e a problematizar o real e a pôr-se a si próprio em questão, enquanto elemento desse real. Essa atitude está na base das competências de diagnóstico, intervenção e avaliação hoje requeridas a todos os docentes.

Nota-se que os requisitos necessários ao professor na contemporaneidade, muitas vezes, não são facilmente alcançados. Por isso, afirma Puig (2010), que ser professor não é tarefa fácil, é um grande desafio. Somente com uma consciência clara de si, com flexibilidade, disposição é que se pode educar de modo eficaz. Uma educação que realmente considere a multiplicidade e complexidade dos sujeitos, suas histórias, sua vida, ou seja, sua própria “bagagem” cultural e social. Portanto, a educação terá sucesso se considerar não somente a aprendizagem, mas a formação de seres humanos como um todo. Se ao contrário, essa formação de pessoas não for considerada, os professores não estão realmente cumprindo seu papel, ou seja, não estão educando.

Desse modo, afirma Restrepo (1998) que, para realmente contribuir na formação de seres humanos na sua totalidade, os professores devem se conscientizar da importância da afetividade.

Afetividade que não deve ser vista como sentimentalismo ou contrária à razão, mas com a compreensão de que razão e emoção caminham juntas e se complementam. Como a cognição é determinada por processos que ligam os gestos e o corpo, não há como excluir ou banir a afetividade do processo de aprendizagem e conhecimento. Se a exclusão acontecer, estaremos entronizando “como única e definitiva uma certa forma plana e defendida de dar e receber afeto que se apresenta como natural e eterna” (RESTREPO, 1998, p. 37). Afinal, as atitudes dos professores não podem ser analisadas simplesmente como uma questão da personalidade ou do caráter. Autenticidade, coerência nas ações e tolerância diante da diversidade também podem ser aprendidos e desenvolvidos pelos mesmos (MARTINS, 2010).

Assim, o professor aprenderá a reconhecer seu aluno quando se dispuser a participar realmente da formação deste. Pois, reconhecer o aluno “é fruto da atitude educativa de se dispor ao desenvolvimento 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” (MARTIN, 2010, p. 49).

Educar é conduzir o aluno de um lugar para outro, buscando auxiliá-lo a alcançar seus objetivos e ser um cidadão conhecedor da sociedade em que vive, bem como de seus direitos e também de seus deveres. Se o caminho para a concretização desses objetivos estiver repleto de “possibilidades de desrespeito à vida da pessoa, as coisas se fazem muito mais difíceis; todavia, não creio que queira ser educador aquele que não tenha clara para si a eminente dignidade da pessoa” (MORAIS, 1995, p. 97).

Dignidade esta que deve ser construída também na escola, pela escola e por seus professores. Afinal, é lá que crianças e adolescentes, querendo ou não, passam grande parte da sua vida. Além do mais, parafraseando Restrepo (1998), as possibilidades que nortearão a vida enquanto adulto são, muitas vezes, fruto daquilo que se consegue perceber sobre si mesmo, através do outro, desde a infância.

O importante é enxergar muitas esperanças gostosas do nosso dia-a-dia, e acreditar que elas são factíveis, relevantes, geradoras de alegria, embora nunca plenamente satisfatórias. A gente não consegue escapar da pergunta se essas esperanças tópicas valem realmente a pena ou não. Depois de todo esforço de estudo, análise e serena ponderação, ninguém consegue eliminar um certo plano de imponderáveis incertezas, em meio às quais a gente tem que apostar de coração inteiro, acreditando que vale a pena amar a felicidade própria, que não chegará a ser gostosa se não estiver ligada à felicidade dos outros.

(ASSMANN, 2000, p. 15)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão é um momento muito esperado. Afinal, ao iniciar o mestrado, esse parece distante e, por vezes, inatingível.

O início é o começar, é um misto de satisfação, alegrias e desafios. Desafios sobre o caminho a ser percorrido e como percorrê-lo.

Nesta caminhada, quero destacar primeiramente a importância de ter participado do Grupo de Estudos Afetos Morais. Neste, com as demais colegas e juntamente com a Prof^a Lúcia Dani, tive a oportunidade de aprender, através de leituras e discussões. Pude perceber e compreender que, em sala de aula e nas relações estabelecidas na mesma, outras formas de convivência são perfeitamente possíveis, quando baseadas no respeito mútuo, na reciprocidade e no bom senso. A forma de agir, de se posicionar, de se portar do professor perante o aluno são fundamentais para a resolução positiva dos conflitos, bem como para contribuir com o desenvolvimento não só da aprendizagem, mas também das relações interpessoais cooperativas entre os mesmos.

Concomitantemente, ao longo desse percurso, muitas disciplinas foram cursadas. Nessas, a troca de experiências e aprendizagens entre colegas, os conhecimentos construídos com a participação dos professores permitem-me afirmar que cresci e aprendi.

Com isso, muitos pensamentos foram corroborados e outros, por sua vez, totalmente modificados. Esses provocaram em mim sentimentos antagônicos. Uns de contentamento por estar descobrindo uma nova forma de pensar a sala de aula e suas relações interpessoais. Outros de muito sofrimento, reflexões e angústias, enfim, um estado de perplexidade por pensar em como não me dei conta disso tudo antes.

Dessa forma, penso que o sofrimento faz parte do processo para aqueles que param, pensam e se analisam constantemente como profissionais e seres humanos. Enfim, somente refletindo e analisando o nosso próprio modo de agir, de ser e de pensar é que conseguimos modificar ou melhorar nossa própria prática. Hoje, tenho a convicção de que apenas com a teoria, ficamos somente no discurso. Sem ela, ficamos no senso comum, com antigos posicionamentos e ações completamente deslocadas da razão. Por isso, parafraseando Raul Seixas, posso afirmar que “eu

prefiro ser uma metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”; ou seja, mudar, às vezes, não é só preciso, é necessário. Assim, o conhecimento com reflexão nos possibilita mudar, desestabiliza-nos, faz-nos rever velhos conceitos, transforma-nos e nos fortalece. Posso afirmar, com toda certeza, que esta pesquisa me proporcionou todos esses sentimentos, as mais profundas dúvidas, bem como longos e constantes períodos de introspecção, meditação e ponderação.

Por isso, ao investigar o tema “A linguagem como forma de violência na relação professor aluno em sala de aula”; propus-me a tarefa de, em todas as etapas da pesquisa, buscar respostas para as questões que nortearam a mesma. Respostas essas, nem sempre fáceis de serem encontradas e analisadas.

Nem sempre fáceis porque, muitas vezes, vão contra tudo aquilo que estamos habituados a pensar, acreditar, enfim, ter como verdade. Essas verdades que nos dizem que devemos manter, em sala de aula, a ordem e a disciplina. Essas, como sinônimos de fisionomias fechadas, severas, com relações interpessoais que mostrem, através do medo, toda autoridade confundida em autoritarismo ainda presente em muitas salas de aula.

Autoritarismo que faz com que o professor puna e recompense seu aluno por comportamentos e atitudes estabelecidas como impróprias, principalmente para os espaços educacionais. Esquecendo-se, muitas vezes, que crianças e adolescentes não são adultos em miniaturas, e, conseqüentemente, seu comportamento pode ter outros significados, além do aparente desrespeito ou falta de interesse. Assim, a tão comentada educação integral, geralmente é vista nos discursos ou nos documentos que circulam na escola, mas, na prática, poucas vezes ela é realmente considerada. Na verdade, como podemos falar em educação integral se, muitas vezes, os próprios professores não assumem sua responsabilidade de educadores, ficando especificamente com a transmissão dos conteúdos, alegando que a educação vem de casa, da família e, portanto, não é essa sua função, nem seu compromisso. Com isso, desculpabilizam-se e se desresponsabilizam pelos seres humanos que, direta ou indiretamente, ajudaram a construir, bem como pelas “cicatrizes” que provocaram nos mesmos.

Assim, como síntese desta investigação, penso que:

1º) o modo como a linguagem é utilizada pelo professor, conscientemente ou não, pode ser entendida como uma forma de violência;

2º) os alunos percebem a utilização da linguagem também como uma forma de violência praticada pelos seus professores;

3º) para os professores a linguagem utilizada não é percebida como uma forma de violência quando praticada pelos mesmos. Pois, ela serve para “moldar” o comportamento dos alunos, impor limites; ou seja, para que se transformem em “pessoas educadas”. Agir assim é preciso, necessário, aceitável e; portanto, normal.

A partir dessas respostas, penso que o trabalho não se encerra. É apenas uma etapa que, por prazos e burocracias, tem data para começar e terminar. Mas, ele nos deixa outros caminhos ainda a percorrer. Caminhos estes no sentido da reflexão. Reflexão sobre a escola, sobre as salas de aula, sobre os professores e sobre as relações estabelecidas, impostas pelos professores aos seus alunos. Relações estas que diferenciam professores e alunos não em função da responsabilidade que cada um tem frente a aprendizagem, mas sim em relação ao medo das punições, dos castigos, das provas que ainda permeiam, em grande parte, esses relacionamentos e esses espaços.

Espaços estes que devem ser analisados considerando os dois lados da relação e não somente o aluno, como muito ainda se costuma fazer. Assim, pensar nessa relação, nos problemas e dificuldades que ainda, infelizmente, envolve a mesma, é preciso. Pensar não é encontrar respostas prontas, nem ter a pretensão de solucionar todas as questões, mas é ao menos tentar a possibilidade de ser e fazer diferente. Diferença essa que pode contribuir para modificar a vida, as perspectivas e a própria imagem que o aluno constrói de si mesmo.

Imagem esta que tem grande parte da sua construção balizada pela escola e seus professores. Estes, através da linguagem que utilizam, irão contribuir direta ou indiretamente na vida, no comportamento e nas escolhas dos alunos. Afinal, alguém que tem como exemplo, ou é tratado frequentemente com gritos, xingamentos, humilhação, castigos e punições, quando adulto mais facilmente terá internalizado essa forma de agir, integrando essas formas de violências também nas suas ações. Essas violências trazem, muitas vezes, consequências irreduzíveis para a personalidade dos alunos que as sofrem.

Penso que uma criança, por ser criança, não precisa aceitar tudo que lhe é imposto como se ela não tivesse gostos, vontades, sentimentos, problemas. Não é por ser criança que ela não sentirá vergonha perante o outro. Porém, quantas vezes desconsideramos os sentimentos dos alunos, e os tratamos como “máquinas” que

devem permanecer caladas e ocupadas com aquilo que “seu dono” considera importante que eles aprendam. Assim, dizemos aos alunos quando as desavenças entre eles acontecem: “não se faz aos outros o que não queremos que nos façam”; contudo, a violência é entendida de forma diferente quando o professor a recebe, do que quando é ele quem a pratica.

Sei que, como adultos, temos mais responsabilidades e atribuições para com os alunos, mas, por sermos nós, professores, o adulto da relação teríamos que realmente agir e nos colocar como tal. Afinal, como adulto somos “mais experientes” e sabemos ou pensamos saber o que é melhor para o futuro de cada um. Porém, muitas vezes esquecemos que o futuro é construído com as ações no presente, e que todas estas trarão consequências, boas ou ruins.

Desse modo, penso ser grande o desafio que cabe aos professores de todos os níveis, especialmente aqueles que atuam na educação básica; visto que nesta etapa, os alunos, pela idade em que se encontram, estão mais suscetíveis a linguagem utilizada pelos seus professores e, das consequências da mesma. Consequências que podem desencadear desde a confiança em si, o respeito mútuo e a cooperação, até violências que, mesmo sem sangue, provocam dor, sofrimento e “cicatrizes”.

Para que esse desafio seja posto em prática, é necessário que o professor se perceba também como um integrante da relação com o aluno, e, não como alguém superior a ele. Quem integra faz parte, está junto, é cúmplice dos resultados alcançados. Já, quem é superior, além de estabelecer as ordens e determinar os resultados que devem ser atingidos, está acima desses.

Assim, penso que o ser humano, principalmente enquanto criança e conseqüentemente, dependente do adulto e da “mensagem” que ele transmite, é como uma lisa folha de papel. Esta, quando dobrada ou amassada, por mais esforço que se faça, nunca voltará a ser lisa totalmente, suas marcas, por menor que sejam, ficarão ali, para sempre. Assim, toda a linguagem utilizada pelo professor, que for entendida pelos que sofrem, como uma forma de violência, deixará nos mesmos pequenas ou grandes marcas que os acompanharão em toda vida, independente da intenção de quem a praticou.

Por último, gostaria de me dirigir a Professora, refletindo a partir de sua própria fala.

“Não sei bem o que tu vai observar, mas às vezes vou ter que gritar; pois tenho conteúdos a cumprir.”

Penso que essa fala expressa um grande dilema para muitos professores, os quais, pressionados pelo excesso de trabalho e por grandes exigências burocráticas, cumprem metas que nem sempre auxiliam na formação dos alunos. Preocupados em “vencer” conteúdos, independente do que seja preciso para tal, esquecem que saber ler, escrever, fazer cálculos sem contar nos dedos e decorar conceitos não deveria ser prioridade para aqueles que trabalham com vidas. Vidas estas que, no seu decorrer, podem rever a aprendizagem e tudo aquilo que lhes fez falta em relação aos conteúdos. Porém, não podem voltar no tempo e apagar as marcas que as violências sofridas lhes causaram.

Desse modo, penso que os conteúdos são sim extremamente necessários. No entanto, serão ainda mais válidos se aprendidos com respeito, atenção, afeto e consideração pelas peculiaridades de cada um. É somente dessa forma que a aprendizagem se transforma em conquista e liberdade. Caso contrário, infelizmente, ficarão as lembranças das violências sofridas num espaço que deveria proporcionar alegrias e a construção de um ser humano integral.

Nesse sentido, sei que, muitas vezes, boa vontade não é suficiente para que tenhamos discernimento sobre o que fazemos e como fazemos. Precisamos também ser formados e preparados para tal. Além de termos condições de trabalho que favoreçam e proporcionem a formação continuada em termos de conteúdos é necessário também que aprendamos sobre a relação professor-aluno em todos os seus aspectos.

Uma relação professor-aluno em que a linguagem seja utilizada somente para construir conhecimentos, colaborar na resolução positiva dos conflitos, formar um ser humano digno, íntegro e capaz de viver alegremente a escola e todos os seus encantos. Uma escola em que a linguagem, quando utilizada como uma forma de violência, não seja aceita, independente de quem a pratica e de sua verdadeira intenção.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____. (Org). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

_____. (Org). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

_____. **Relação professor-aluno**: do pedagógico ao institucional. São Paulo: Summus, 1996.

_____. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: _____. **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

_____. (Org.) **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

_____. **Do cotidiano escolar**: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

ALBORNOS, Suzana. **Violência ou não violência**: um estudo em torno de Ernst Bloch. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2002.

ARAÚJO, F. Ulisses; PUIG, Josep; AMORIM, Valéria (Orgs.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

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

_____. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos. In: MORAIS, Régis de. **A sala de aula**: que espaço é esse? 7. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. 2, ed. Trad. André de Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BOHOSLAVSKY, R. **A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializador.** In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

CARVALHO, José Sérgio F. de. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>. Acesso em: 19.jun.2010.

CUNHA, Jorge Luiz; DANI, Lúcia Salete Celich. **Escola: conflitos e violências.** Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2008.

_____. **Disciplina: controvérsias na escola.** In: _____. **Escola: conflitos e violências.** Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2008.

DANI, Lúcia Salete Celich. **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.

_____. Memórias da escola: as significações do autoritarismo na relação pedagógica e suas repercussões na construção da personalidade moral. In: CUNHA, Jorge Luiz; DANI, Lúcia Salete Celich. **Escola: conflitos e violências.** Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2008.

DE LA TAILLE, Yves. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: DE LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K; DANTAS H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** 10 ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 11-34.

_____. Desenvolvimento do juízo moral e a afetividade na teoria de Jean Piaget. In: DE LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K; DANTAS H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** 10 ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

_____. **A educação moral: Kant e Piaget.** Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. Autoridade na escola. In: AQUINO, Julio Groppa. **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1999.

_____. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

_____. **Formação ética: do tédio ao respeito de si.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

FERRAZ, Viviane Martins Vital. **A relação pedagógica em sala de aula: um estudo sobre o fracasso escolar e a construção da autonomia**. 2010. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Trad. Neusa K. Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. **Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 37. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GARCIA, Guillermo. **A relação pedagógica como vínculo libertador: uma experiência de formação docente**. In: PATTO, Maria Helena Souza.. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

GIGLIO, Celia M. Benedicto. **A violência escolar e o lugar da autoridade: encontrando soluções partilhadas**. In: AQUINO, Julio Groppa. **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

GUIMARÃES, Áurea M. **Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola**. In: AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus, 1996.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

KRISTEVA, Julia. **História da linguagem**. Trad. Maria Margarida Barahona. São Paulo: Martins Fontes, 1969.

LEONARDI, Eleodora dos Santos. **A resolução dos conflitos sociomoraes e suas implicações na construção da autonomia moral dos alunos**. 2008. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

LEITE, Dante Moreira. **Educação e relações interpessoais**. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

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

MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

_____. (org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. O lugar dos erros nas leis ou nas regras. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. **Psicologia escolar e educacional**. Campinas, vol. 8 no 2. Dec. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.pgp?pid=S141385572004000200013&script=sci_arttext>. Acesso em: 19.jun.2011.

MAGNAGO, Clarisse Faverzani. **A prática pedagógica no enfrentamento da violência psíquica**. 2009. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **A sala de aula como espaço para o “jogo do saber”**. MORAIS, Régis de. **A sala de aula: que espaço é esse?** 7. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

MARTINS, Heloisa Helena. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, mai./ago. 2004.

MARTÍN, Gárcia Xus; PUIG, Josep Maria. **As sete competências básicas para educar em valores**. Trad. Oscar Curros. São Paulo: Summus, 2010.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Desenvolvimento moral**. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MINAYO, Maria Cecília (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MORAIS, Régis de. (org.) **A sala de aula: que espaço é esse?** 7. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

_____. Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula. In: _____. **A sala de aula: que espaço é esse?** 7. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

_____. **Violência e educação**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

MULLER, Jean-Marie. **O princípio da não-violência**. Trad. Inês Polegato. São Paulo: Palas Athena, 2007.

ODALIA, Nilo. **O que é violência** > São Paulo: Brasiliense, 2004. Coleção primeiros passos, 85.

OLIVEIRA, Douglas Casarotto. **Uma genealogia do jovem usuário de crack: mídia, justiça, saúde, educação**. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

PACHECO, Cláudia Regina Costa. **Violência, educação e autoridade:** entre as águas que arrastam e as margens que aprisionam. In: CUNHA, Jorge Luiz; DANI, Lúcia Salete Celich. **Escola:** conflitos e violências. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2008.

PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. Introdução. In: PIAGET, J. **Sobre a pedagogia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PASSOS, Laurizete Ferragut. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

PATTO, Maria Helena Souza. (org.) **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência.** Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

_____. **Seis estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1976.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia.** 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1976.

_____. **O julgamento moral na criança.** Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. **Psicologia e pedagogia.** Trad. Dirceu Accioly Lindoso. 6. impr. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivete Braga. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

_____. **Sobre a pedagogia.** Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **A linguagem e o pensamento da criança.** Trad. Manuel Campos. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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.

_____. **Relatório Projeto:** Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral. Dani, Lúcia Salete Celich. UFSM, 2010.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura.** Trad. Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

RODRIGUES, Adriano Duarte. (Coord.) **Práticas e linguagens gestuais.** Trad. Manuela Torres. Lisboa: Ed. Veja, 1979.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade**. São Paulo: Moderna, 2002.

SCRIPTORI, Carmen Campoy. Aspectos pedagógicos e práticas escolares para o desenvolvimento da cooperação e da autonomia. In: CUNHA, Jorge Luiz; DANI, Lúcia Salete Celich. **Escola: conflitos e violências**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. **Salas de aulas**. MORAIS, Régis de. **A sala de aula: que espaço é esse?** 7. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós Graduação e Pesquisa. **Estrutura e Apresentação de monografias, dissertações e teses: MDT**. 7. ed. rev. e ampl. Santa Maria, 2010.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. Trad. Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1995.

ANEXOS

ANEXO A
CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR À ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA – PRÁTICAS ESCOLARES E POLÍTICAS PÚBLICAS

Santa Maria, data.

Para: Direção da Escola Estadual de Educação Básica (Nome da Escola)

Da: Prof^a Dr^a Lúcia Salete Celich Dani

Prezado(a) Senhor(a):

A aluna, Juliana Mezomo Cantarelli, acadêmica do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, é participante do grupo de pesquisa Afetividade e Moralidade – Afetos Morais – e está inserida no projeto de pesquisa: *Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral*, registrado no GAP/CE, nº 15520, sob minha coordenação e orientação.

Nesse sentido, peço sua colaboração para que a aluna possa realizar uma pesquisa de campo compreendendo observação *in loco*, em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental e entrevista com a professora regente da turma.

Desde já, agradeço sua compreensão.

Atenciosamente.

Prof^a Dr^a Lúcia Salete Celich Dani

ANEXO B
AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA E. E. E. B. PARA A REALIZAÇÃO
DA PESQUISA.

<NOME DA ESCOLA>

Autorizo a aluna, Juliana Mezomo Cantarelli, acadêmica do Curso de Mestrado em Educação do programa de Pós-Graduação em Educação e participante do grupo de pesquisa Afetividade e Moralidade – Afetos Morais – e está inserida no projeto de pesquisa: *Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral*, registrado no GAP/CE, nº 15520, sob a coordenação e orientação da professora Doutora Lúcia Salete Celich Dani, a realizar a sua pesquisa intitulada, A linguagem como forma de violência na relação professor – aluno em sala de aula, compreendendo as etapas de observação *in loco* em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental e uma entrevista com a professora regente da turma.

(<Nome e assinatura do diretor da E. E. E. B.>)

ANEXO C

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A PROFESSORA

Trajétoria pessoal, acadêmica e profissional da Professora:

- Nome?
- Idade?
- Formação acadêmica?
- Trabalhos anteriores?
- Como se define quanto a sua forma de lecionar? Por quê?
- É realizada profissionalmente? Por quê?
- Sempre quis ser professora?
- Se pudesse rever sua trajetória acadêmica, teria outra opção?
- Quais suas lembranças como aluna da Educação Básica, em especial das séries iniciais?
- Na sua visão, o que mudou de sua época de estudante para a atualidade?
- Como define sua turma atual?
- Como você define um bom aluno?
- Como você define violência?
- Qual sua opinião quanto ao conjunto de regras presentes no cotidiano da escola?
- No período de sua graduação teve alguma disciplina sobre conflitos e relações interpessoais?
- O tema conflitos e relações interpessoais estiveram presentes no decorrer da sua graduação?
- Você se embasa em algum pensador para sua prática pedagógica? Qual (is)? Por quê?

ANEXO D
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À
PROFESSORA (SUJEITO DA INVESTIGAÇÃO)



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À PROFESSORA

Pelo presente Consentimento, declaro que fui informada, de forma clara e detalhada, dos objetivos da presente pesquisa, que busca investigar se a linguagem pode ser considerada uma forma de violência na relação professor – aluno em sala de aula.

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

Autorizo para fins exclusivos dessa pesquisa a realização e a utilização da entrevista semi-estruturada realizada durante o período da pesquisa. Entendo que se manterá o caráter confidencial das informações registradas. As informações fornecidas por mim terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis, não sendo identificada em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é a cientista social, professora Juliana Mezomo Cantarelli, que poderá contatada pelos – nº de contatos - sob e coordenação e orientação da professora Doutora Lúcia Salete Celich Dani.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

_____ <Data>
(<Nome e assinatura do sujeito da pesquisa>)

ANEXO E
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO AOS PAIS OU
RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS DA TURMA OBSERVADA.



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Pelo presente Consentimento, declaro que fui informado (a), de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, que busca investigar a linguagem como forma de violência na relação professor – aluno em sala de aula. Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e os outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Tenho liberdade para retirar o meu consentimento, a qualquer momento, sem que isso traga algum prejuízo.

Por meio deste, autorizo a realização de observações e entrevistas pela pesquisadora na sala de aula do meu filho (a), sabendo que se manterá o caráter confidencial das informações registradas.

Concordo que meu filho (a) participe desse estudo.

A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é a socióloga e professora Juliana Mezomo Cantarelli, que poderá ser contatada pelos – nº de contatos –

Data:

Nome da criança:

Nome e assinatura do responsável pela criança:

ANEXO F

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA COM OS ALUNOS DA TURMA OBSERVADA

Nome:

1. O que é violência para você?
2. Marque as alternativas abaixo que você pensa que pode ser considerada uma atitude violenta:
 - () um grito muito forte;
 - () um tapa;
 - () uma palavra que te deixe magoado;
 - () copiar muito do quadro;
 - () um deboche;
 - () ser xingado na frente dos outros;
 - () ficar sem recreio;
 - () ficar de castigo;
3. Explique o que levou você a marcar (escolher) essas alternativas.
4. O que acontece na escola eu te deixa feliz?
5. O que acontece na escola que te deixa triste?
6. O que acontece na sala de aula que te deixa feliz?
7. O que acontece na sala de aula que te deixa triste?
8. Quais as atitudes da sua professora que te deixa feliz?
9. Quais as atitudes da sua professora que te deixam triste?
10. Você acha importante ter regras na sala de aula? Quais são mais importantes? Por quê?
11. Como deveria ser a sala de aula e as aulas para você?
12. Qual lembrança você guarda da professora do ano anterior?